

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Educación y Convivencia



**Espacios de convivencia a través de la participación protagónica
de niñas, niños y adolescentes: una propuesta de intervención
socioeducativa en el ámbito rural**

TRABAJO que para obtener el **GRADO** de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA

Presenta: **ELIZABETH PÉREZ BECERRA**

Asesor **DAVID SÁNCHEZ SÁNCHEZ**

Tlaquepaque, Jalisco. Febrero de 2025

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a **Dios**, por darme la vida, la fortaleza y la sabiduría necesarias para completar esta etapa tan importante. Su guía ha sido mi luz en los momentos de duda y su amor, mi refugio en los desafíos.

Expreso también mi profunda devoción y gratitud a la **Virgen de Santa Clara**, quien ha sido mi amparo y consuelo a lo largo de este camino. Su intercesión me ha brindado esperanza y fortaleza en los momentos más difíciles, y bajo su protección he encontrado la serenidad para seguir adelante.

A mi papá y mi mamá, por ser mi mayor ejemplo de esfuerzo, dedicación y amor incondicional. Gracias por su apoyo inquebrantable, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por cada palabra de aliento y por enseñarme con su ejemplo el valor del trabajo y la perseverancia. Sin ustedes, este logro no habría sido posible.

A la **comunidad de Santa Clara**, por su calidez, sus enseñanzas y por ser parte fundamental en mi formación como persona. Gracias por el apoyo, la inspiración y el sentido de pertenencia que me han brindado. Su compañía y solidaridad han sido un pilar importante en mi camino.

A todos aquellos que, de una u otra manera, han estado a mi lado en este recorrido, mi más profundo agradecimiento. Esta tesis es el reflejo del amor, la paciencia y la confianza que he recibido de cada uno de ustedes.

Con gratitud infinita,

Elizabeth Pérez Becerra

Resumen

El presente Trabajo de Obtención de Grado (TOG) se basa en la implementación de un proyecto socioeducativo que se enfoca en visibilizar y fortalecer la participación infantil protagónica en una comunidad rural, destacando la relevancia de la convivencia comunitaria como medio para ello. Se aborda cómo el adultocentrismo actúa como una barrera que limita la participación activa de las niñas y niños, así como de los adolescentes, y cómo esto puede inhibir el desarrollo de habilidades sociales y de toma de decisiones en ellos. Es crucial reconocer esta dinámica, dado que existe la necesidad imperiosa de resaltar la agencia social de las infancias y adolescencias en la comunidad, promoviendo así una cultura basada en la ética del cuidado y el fortalecimiento del ejercicio de la ciudadanía desde temprana edad.

Como objetivo principal se buscó promover la participación protagónica de las niñas niños y adolescentes (NNA) del Rancho Santa Clara, municipio de Cuquío, Jalisco; a través de espacios de convivencia comunitaria desde la ética del cuidado y una perspectiva intergeneracional. El propósito fue fortalecer los vínculos dentro de la comunidad, asegurando que se tomen en cuenta las decisiones, emociones y pensamientos de las infancias. Para lograr este objetivo se llevaron a cabo talleres con un enfoque de intervención participativa, lo que favorece a la búsqueda de empoderamiento para que las niñas y adolescencias participen activamente en decisiones que afectan sus vidas, promoviendo una convivencia enfocada en la ética del cuidado dentro de la comunidad.

Palabras clave: protagonismo infantil, ética del cuidado, convivencia, perspectiva intergeneracional.

Índice

Introducción.....	6
Capítulo 1. Planteamiento del problema	8
Estado del arte	13
Justificación.....	20
Objetivos del proyecto socioeducativo	22
Capítulo 2. Marco Teórico	23
Protagonismo infantil.....	23
Convivencia	29
Ética del cuidado	34
Perspectiva intergeneracional.....	40
Capítulo 3. Marco Contextual.....	45
Capítulo 4. Metodología y consideraciones éticas.....	53
Caracterización de participantes	53
Diagnóstico con participación de actores.....	56
Diseño del proyecto socioeducativo con y desde las infancias.....	64
Consideraciones éticas	67
Capítulo 5. Resultados	71
Capítulo 6. Análisis y discusión	86
1. Protagonismo infantil.....	87
1.1 Reconocimiento como sujetos de derecho	87
1.2 Acción colectiva	88
1.3 Trabajo en equipo.....	89
1.4 Resolución de problemas	89
2. Ética del cuidado	90
2.1 Responsabilidad del cuidado entre adultos e infancias	90
2.2 Autocuidado	91
2.3 Aprender a cuidar	92
2.4 Necesidad de cuidado.....	93
3. Convivencia	95
3.1 Participación activa.....	95

3.2 Respeto.....	96
3.3 Espacio de socialización.....	97
4. Perspectiva intergeneracional.....	98
4.1 Calidad y calidez en el vínculo.....	99
4.2 Intercambio de conocimientos.....	100
4.3 Adultocentrismo.....	102
Análisis teórico.....	104
Referencias.....	115
Apéndices.....	121

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad presentar el proyecto socioeducativo que se ha diseñado para promover espacios de convivencia donde la participación protagónica de las infancias y adolescencias forme parte activa en el rancho Santa Clara, municipio de Cuquío, Jalisco. Esta intervención se ha realizado como Trabajo de Obtención de Grado de la Maestría en Educación y Convivencia, con el objetivo de generar espacios de convivencia comunitaria a través de la ética del cuidado desde un enfoque de agencia social de las niñas, niños y adolescentes, con el fin de fortalecer los vínculos dentro de la comunidad y que se tome en cuenta las decisiones, emociones y pensamientos de las infancias y adolescencias.

La participación protagónica de la infancia y la adolescencia desempeña un papel crucial en el tejido social de una comunidad. Sin embargo, esta participación se ve amenazada por la presencia de prácticas adultocéntricas, que funcionan como una barrera que obstaculiza el pleno desarrollo de habilidades sociales y la toma de decisiones en los niños y adolescentes, lo que a su vez limita el ejercicio del derecho a participar en su comunidad.

Por consiguiente, esta intervención busca poner de manifiesto cómo el adultocentrismo, al imponerse como una fuerza limitante, puede inhibir el florecimiento de la agencia social de las infancias y adolescencias locales. Este aspecto adquiere especial relevancia en un contexto rural, donde la conexión y colaboración comunitaria son fundamentales para el bienestar colectivo. El reconocimiento de la agencia social infantil es el motor de esta intervención, ya que es indispensable que las infancias y adolescencias conozcan sus derechos para fortalecer sus habilidades sociales y de decisión para que se vuelvan agentes activos dentro de una comunidad inclusiva y equitativa.

En última instancia, esta intervención aspira a contribuir al fortalecimiento de los lazos comunitarios y al desarrollo integral de las nuevas generaciones, propiciando un entorno donde la participación infantil se consolide como un pilar esencial de la vida comunitaria. Se toma en cuenta el eje de la ética del cuidado para intervenir desde una mirada crítica, pero

con el respeto humano y digno que las infancias y adolescencias merecen y que, en ocasiones, se invisibiliza por conservar patrones adultocéntricos dentro de la comunidad.

En el primer capítulo de este documento se encuentra la problematización de la intervención, el estado del arte donde se describen teóricamente algunas intervenciones que se han hecho en torno a este tema, la justificación donde se menciona la importancia de atender lo que se está observando en esta comunidad, seguido por los objetivos de esta intervención socioeducativa. El segundo capítulo presenta el marco teórico que sustenta la intervención, que se basa en las palabras claves: protagonismo infantil, ética del cuidado, convivencia y perspectiva intergeneracional. Después se hace referencia al marco contextual de la comunidad en el capítulo 3. En el capítulo 4 se presenta la descripción de la metodología utilizada, así como las técnicas e instrumentos, seguido de la descripción de las y los participantes involucrados. Este capítulo se concluye con la postura ética donde especifica la forma de cómo me involucré con la comunidad. El capítulo 5 consiste en la descripción, interpretación y síntesis de los hallazgos principales, que responden a los objetivos formulados de la intervención. Y, por último, en el capítulo 6 se establecen las relaciones entre los resultados encontrados y las teorías que sustenta este proyecto.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En esta sección se expone la problemática presente en el contexto donde se llevó a cabo la intervención para el Trabajo de Obtención de Grado. Antes de adentrarnos en su descripción, es esencial resaltar que dicho lugar corresponde a una rancharía llamada "Santa Clara", situada en el municipio de Cuquío, Jalisco. Esta localidad ha captado mi atención debido a que he pasado gran parte de mi vida en ella y representa una parte fundamental de mis raíces, dado que mi familia, tanto paterna como materna, ha tenido un arraigo generacional en la comunidad. Ahondaré en los detalles del lugar en el marco contextual.

Al ser integrante de la comunidad, he tenido la oportunidad de visualizar tanto las carencias como las fortalezas de manera crítica, por lo que, mediante la observación participante definida como “una herramienta de recogida, análisis e interpretación de información en la que el investigador juega un rol activo en las interacciones con el grupo que es objeto de su estudio” (Piñeiro, 2015, p. 81), se organizaron actividades lúdicas que incentivaron la participación activa de las niñas, niños y adolescentes, en un ambiente de confianza y respeto, con el fin de obtener una recogida de datos de cómo ellas y ellos perciben su realidad.

Otra de las técnicas utilizadas para descubrir la problemática fue la técnica del árbol del problema (ver Apéndice A), según Hernández y Garnica (2015):

Consiste en desarrollar ideas creativas para identificar las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explique las razones y consecuencias del problema. En similitud a un árbol, el problema principal representa el tronco, las raíces son las causas y las ramas los efectos, reflejando una interrelación entre todo el elemento. (p. 40)

Dado estas intervenciones, se vislumbraron las siguientes problemáticas:

- La utilización del modelo de crianza autoritario y machista como sistema de educación en las niñeces, que limita su desarrollo psicológico, en el sentido de que muchas veces, las niñas, niños y adolescentes prefieren quedarse callados cuando algo les incomoda o les hace sentir mal, en vez de expresarlo. Esto afecta

directamente en la convivencia de todas las personas que forman parte de la comunidad, ya que las relaciones no son horizontales y se excluye la esencia de las infancias y adolescencias en la convivencia activa.

- No se permite la participación protagónica a las niñas, niños y adolescentes, por lo que sus opiniones no son tomadas en cuenta, dentro de la dinámica social de la comunidad, que esta permeada por relaciones adultocéntricas que dificultan la integración intergeneracional.
- Falta de espacios que tienen las infancias para su desarrollo de habilidades emocionales y como sujetos de derecho dentro de su contexto que, relacionado con la ética del cuidado, implica una falta del cuidado al otro al no reconocer sus circunstancias concretas, su vulnerabilidad y la posibilidad que tienen de participar para cambiarlo.

Con base en lo expuesto, se citan testimonios que reflejan las experiencias dentro de la comunidad de las infancias y adolescencias obtenidas durante las evaluaciones diagnósticas. Estos testimonios, enmarcados dentro del contexto, revelan la presencia de una dinámica adultocéntrica, como lo demuestran las siguientes declaraciones: “Mi mamá muchas veces no me escucha”, “Mi papá piensa que solo así se deben hacer las cosas”, “No me dejan dar explicaciones”, “Muchas veces hago las cosas porque si no me pegan o castigan”. Estas experiencias, respaldadas por la observación participante, dan lugar a desequilibrios en las relaciones, generando angustia a la hora de expresarse. Además, se les inculca a los jóvenes principios como "Siempre debes mostrar respeto hacia los mayores, aun si no estás de acuerdo" y "No debes cuestionar ni contradecir a tus mayores, aunque cuando estén equivocados".

Por consiguiente, experimentan una sensación de inseguridad al enfrentar decisiones relacionadas con su entorno local, dado que perciben la presión de no ser escuchados ni tomados en cuenta. Esta situación implica que su capacidad de elección se vea restringida, ya que los asuntos comunitarios son mayormente gestionados por adultos, relegando a las

niñas, niños y adolescentes a un papel pasivo. No obstante, durante las actividades diagnósticas se evidencia que las personas jóvenes tienen un entendimiento claro de las problemáticas internas de la comunidad, como lo expresaron al mencionar los siguientes aspectos: “Muchas veces se va el agua”, “Si no llueve mucho afecta a la siembra”, “En ocasiones utilizan fertilizantes que no son buenos para la siembra”, “Se va la luz”, “Se descomponen los tractores”, “Existen malos entendidos por los chismes que se generan en la comunidad”, “Contaminación del medio ambiente”, “Hay personas que maltratan a los animales”.

Con lo anterior, se puede notar que uno de los aspectos que puede entorpecer el desarrollo, mencionado anteriormente, es el adultocentrismo, que puede ser comprendido como un reparto de ocupaciones, tiempos y espacios que asientan las capacidades de decisión en roles considerados inherentes al mundo adulto y ubica a los más jóvenes en roles subordinados (Figueroa, 2018). Esto hace que la participación de las infancias se vuelva simbólica, como lo categoriza Hart (1993) en su escalera de participación, donde solo se aparenta que se les da la oportunidad a las infancias de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia, sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo, o ninguna, de formular sus propias opiniones.

Esto genera como consecuencia la invisibilización de la participación protagónica infantil en el ámbito personal, escolar y dentro de su comunidad. Desde esta perspectiva la participación infantil juega un rol muy importante, ya que, según Gómez, et al (2020):

Sitúa a los niños y niñas como agentes reconocidos que aportan premisas que enriquecen el entorno, que cooperan desde los parámetros de la educación con la transformación de la realidad del contexto, que son el soporte de los avances y progresos de la comunidad en la que se encuentran inmersos. (p.3)

Para poder lograr un involucramiento de las infancias dentro de las comunidades, se necesita que las personas adultas incentiven su autonomía y potencien sus capacidades dentro de un espacio en donde las infancias se sientan cuidadas y escuchadas para poder desenvolverse con libertad y confianza (Szulc, 2019). Es aquí donde se resalta la importancia de la

convivencia, ya que nos marca la pauta de como surgen las interacciones dentro de un contexto y cómo estas marcan la dinámica de actuación entre las personas que lo conforman. Dentro de la comunidad, se observa una falta de herramientas de comunicación para las infancias y adolescencias, lo que se refleja en la invisibilización de su protagonismo en la dinámica comunitaria. A menudo, se percibe a esta población como seres vulnerables, carentes de autonomía, dependientes del conocimiento y dirección de las personas adultas para desenvolverse en el mundo. Esta percepción limitante conlleva a la creencia de que solo alcanzarán la capacidad de tomar decisiones por sí mismos una vez alcancen la madurez adulta, que se sustenta con los comentarios anteriores mencionados dentro de la intervención diagnóstica.

Teniendo todo esto en cuenta, se vincula la agencia de los niños y niñas en la participación social, es reconocida por Gaitán y Liebel (2011 citado por Soto y Kattan, 2019) como una preocupación sobre el ejercicio de poder que tienen niños y niñas para hacer valer sus puntos de vista sobre los asuntos que son de su interés y que impactan sus vidas. Desde esta agencia que hace valer su potencial de acción del desarrollo de sus habilidades dentro de la comunidad, se verán reflejados los cambios dentro de la convivencia entre infancias y personas adultas, resignificando prácticas y pensamientos dentro del espacio comunitario.

Es en este sentido que este proyecto busca sentar las bases donde pueda edificarse una verdadera participación infantil, a partir de desarrollar habilidades que convierta a los niños y niñas en verdaderos protagonistas, fortaleciendo su capacidad de organización entre ellos, ellas y las personas que conforman la comunidad, a partir de la recuperación de sus derechos como infantes, desde un enfoque de agencia social infantil, definida por “la capacidad de los individuos de actuar independientemente” (James y James, 2012, citado por Soto y Kattan, 2019, p.195), “entendiendo a las niñas y los niños como actores sociales independientes. El hecho de considerarlos como agentes permite poner atención sobre sus visiones y su vida presente” (Soto y Kattan, 2019, p. 199).

De esta manera, tomando de referencia a Alfageme, Cantos y Martínez, no pretendo “invertir la situación de dominación y entregar el poder a las infancias-adolescencias, sino abrir un

espacio de convivencia en la cual la voz de este grupo social sea valorada como competente en su condición de ser humano y de actor social relevante” (2003, p.49).

En conclusión, considerar la perspectiva de los niños y las niñas en el análisis del orden social, dice Mayall (2002, citado por Soto y Kattan, 2019), es un acto esencialmente político, que favorece su mayor estatus social, así como una mayor consideración por sus derechos. Sostiene a la vez que el respeto por el razonamiento moral de los niños y jóvenes, así como el reconocimiento de su agencia, son la puerta de entrada para el respeto de los derechos vinculados al ámbito de la participación social (2019, p. 201). Es aquí donde se agrega la ética del cuidado, ya que potencia este reconocimiento de la dignidad y de los derechos de las personas solo por existir en el mundo, además de poner en el centro la vida y las decisiones personales y sociales que permitan la sostenibilidad de que “el bienestar propio esta fusionado con el bienestar de los otros, de las otras y el de la colectividad” y que solo es posible si escuchamos las necesidades de las personas, las comunidades y el planeta (Garay, 2018). No implica que las infancias y adolescencias no requieran cuidados, más bien se destaca la importancia de reconocer que, independientemente de la edad, todas y todos merecemos cuidado y que nuestras necesidades sean escuchadas y reconocidas.

Estado del arte

Dentro del tema de la participación infantil existen varias vertientes de investigación interesadas en abordar las problemáticas e intervenciones que se han hecho con infancias. A continuación, se presenta recopilación de datos, que es un esbozo de los trabajos que se revisaron para responder a la pregunta: “¿Cómo se ha promovido el protagonismo infantil en la construcción de procesos de convivencia desde una perspectiva intergeneracional y ética del cuidado en comunidades rurales?”

Se ha abordado esta pregunta desde las siguientes palabras clave: protagonismo infantil, ética del cuidado, convivencia y perspectiva intergeneracional.

El método de búsqueda fue mediante las plataformas: Google académico, BASE (Bielefeld Academic Search Engine) y Redalyc con un enfoque analítico y descriptivo, con el objetivo de encontrar artículos académicos que coincidiera con las palabras claves mencionadas y tuvieran relación con la intervención participativa. A partir de esta búsqueda, se eligieron 9 artículos, que se consideraron para realizar este esbozo de estado del arte y tener un panorama de lo que se ha realizado dentro de este cuestionamiento. Cabe resaltar que los artículos seleccionados son de 2018 a la actualidad y otro aspecto a destacar es que la mayoría son realizadas en países de América del Sur.

Durante el proceso de búsqueda de información, constaté que la bibliografía disponible con estas palabras clave es limitada. La mayoría de los trabajos se enfocan en contextos escolares, mientras que son escasos aquellos que abordan su aplicación en comunidades rurales. Además, no encontré ningún artículo que integré todas estas palabras clave de manera conjunta; en su lugar, los estudios suelen abordar los conceptos de forma parcial o desde perspectivas aisladas, sin explorar plenamente su interrelación multidimensional. A continuación, se presenta la información rescatada.

Figuroa (2018) menciona que “la participación de niños, niñas y adolescentes es –o debería ser- una preocupación de los Estados que ratificaron la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del Niño (CDN)” (p.1). Por eso en su trabajo se centra en analizar la

formación de comunidades entre niños y adultos, así como en identificar las tensiones que surgen durante sus intentos de colaboración, las cuales fueron: primado de la eficiencia en la incidencia política institucional en detrimento de los procesos de diálogo de los niños y la definición de roles desde la perspectiva del mundo adulto en detrimento de los intereses de los niños. Esto contribuye de manera significativa a mi intervención, dado que resulta imperativo considerar las problemáticas existentes a fin de comprender qué está generando tensiones y cómo abordar posibles soluciones que permitan la colaboración integral de toda la comunidad, preservando un entorno caracterizado por el respeto y la equidad.

Chaves y Dorado (2019) tuvieron como objetivo: “empoderar a los niños y adolescentes como sujetos de derecho desde el fortalecimiento de habilidades para la vida; gracias al proyecto, los niños y jóvenes adquirieron y fortalecieron un repertorio conductual en defensa de su infancia y se vincularon a actividades comunitarias” (p. 205). Mientras que Gómez, et al., (2020) generaron un proyecto con comunidades rurales, con la finalidad de co-construir una propuesta educativa que acreciente los niveles de participación infantil. Lo anterior resulta benéfico y vislumbra las posibilidades de intervención dentro de una comunidad con población infantil, ya que se puede llegar al empoderamiento de las infancias, con la finalidad de que participen activa y constantemente en la comunidad desde el conocimiento de que son sujetos de derechos y tienen la posibilidad de aportar iniciativas dentro de la comunidad.

Palacios (2022) plantea una reflexión teórica donde se reconocen como dimensión macrológica factores culturales y estructurales que influyen en el desarrollo de las acciones políticas de las niñas, mientras que a nivel micrológico se resalta que niñas y niños son sujetos políticos con la capacidad de expresar y actuar sobre temas que les afectan y que tienen relevancia colectiva. Además, se proponen el co-protagonismo infantil y la cooperación intergeneracional como pilares fundamentales para ampliar la comprensión de estas acciones políticas. Estos elementos subrayan la capacidad de niñas y niños para transformar sus realidades y promueven espacios de diálogo y colaboración entre generaciones, favoreciendo relaciones más justas y equitativas entre adultos e infancias.

El artículo de López y Vallejo (2014) menciona que la ética del cuidado, refiriéndose a las infancias, reflexiona sobre la necesidad de redimensionar el desarrollo infantil desde una

perspectiva transdisciplinaria que permita incorporar a los procesos de atención nuevas prácticas y sentidos sobre el cuidado, sin embargo, lo hace enfocado en el desarrollo infantil y en la familia, por lo que faltan trabajos que unan las demás dimensiones a considerar en este proyecto.

Con la pregunta de intervención, mencionada al inicio de este apartado y el material literario encontrado se exploraron categorías conceptuales que enlazan la propuesta de intervención de este proyecto con los trabajos ya realizados dentro del panorama de participación infantil, las cuales son: 1) Conceptos de participación infantil, 2) Obstáculos de la participación infantil y 3) Herramientas para investigar las infancias. Al mismo tiempo, en las mismas categorías se desglosan las propuestas y el campo de desarrollo, todas las investigaciones realizaron trabajo de campo y obtuvieron resultados muy acertados.

Conceptos de participación infantil.

Es interesante como cada autor tiene distintas perspectivas sobre la participación infantil y cómo desde la perspectiva que le dan al significado, es la forma de intervención que toman. Por ejemplo, Quintero y Henao (2016 citado por Fuentes, Torres y Pinzón, 2021) comentan que se considera que, en la actualidad, la participación infantil ha comenzado a ser valorada en diversos espacios y dinámicas sociales. Infantes y adolescentes están siendo reconocidos como agentes activos, con voz propia, ideas, pensamientos y sentimientos que contribuyen de manera significativa. Este cambio se debe, en gran medida, a la Convención sobre los Derechos del Niño, un documento clave que impulsó una nueva perspectiva sobre las infancias, destacando a niños y adolescentes como protagonistas en la construcción de sus propios procesos de interacción y aprendizaje.

Gómez, Castro, Acero y Prieto (2020) comentan que la participación infantil sitúa a los niños y niñas como agentes reconocidos que aportan premisas que enriquecen el entorno, que cooperan desde los parámetros de la educación con la transformación de la realidad del contexto, que son el soporte de los avances y progresos de la comunidad en la que se encuentran inmersos.

Dentro de la perspectiva rural, Molina (2018) menciona que el reconocimiento social y la creciente visibilización de la infancia están en sintonía con el protagonismo infantil, el cual es un enfoque que aboga por superar la visión de los niños y niñas como propiedad de los adultos o como sujetos privados de derechos y percibidos como una amenaza. El objetivo general de la investigación fue “explorar desde una mirada holística, las actuales construcciones sociales de la niñez (y vejez) en territorios rurales, que se presentan discontinuos en procesos y relaciones con el pasado (Canales 2005: 33 citado por Molina, 2018), expresadas en representaciones y prácticas, cruzadas por tensiones, arreglos y estrategias para encarar las exigencias actuales de cuidado” (p.170).

Las similitudes identificadas con esta perspectiva coinciden en la idea de que la participación infantil permite visualizar la transformación de diferentes puntos de vista dentro del contexto en el que se desarrollan las infancias. Además, resalta la importancia de reconocer a niños y niñas como sujetos sociales con derechos y capacidades para participar activamente en la toma de decisiones que les afectan en su desarrollo. Este enfoque, en consonancia con la intervención en Santa Clara, aboga por facilitar procesos de fortalecimiento para que las nuevas generaciones de niñas y niños puedan ir contrarrestando las dinámicas autoritarias y adultocéntricas que limitan su participación y contribución al progreso comunitario desde un enfoque de cuidado.

Obstáculos de la participación infantil

Dentro de los obstáculos que frenan la participación infantil en los contextos en que se desarrollan las infancias se encuentra la perspectiva adultocentrista, que es responsable de que las personas ejerzan un poder autoritario centrado en limitar, controlar y disciplinar las conductas, decisiones e incluso sus formas de demostrar lo que sienten las infancias y adolescencias. Figueroa (2018) comenta que “el adultocentrismo puede ser comprendido como un reparto de ocupaciones, tiempos y espacios que asientan las capacidades de decisión en roles considerados inherentes al mundo adulto y ubica a los más jóvenes en roles subordinados” (p.2-3).

Palacios (2022) refiere que “el adultocentrismo es una matriz sociocultural de dominación que refiere a la centralidad de lo adulto en las relaciones sociales” (p.28), esto significa que las perspectivas, valores, decisiones y experiencias de los adultos se consideran superiores o más importantes que las de otros grupos, especialmente niños, niñas y adolescentes. En esta matriz de dominación, las infancias suelen ser vistas como subordinadas, lo que puede limitar su participación activa, sus derechos y su reconocimiento como agentes con voz y capacidad de acción en la sociedad.

Fuentes y Candela (2020) citan a Lourdes Gaitán (2006), como una de las investigadoras pioneras de la Sociología de la Infancia en España, quien se ha interesado en la problemática de cómo es ser niño o niña en “la sociedad de riesgo”, advirtiéndonos que, vivir en la sociedad actual, también conlleva riesgos para la infancia debido a que instituciones como la escuela y la familia endurecen sus posiciones y limitan la actuación de la niñez como método de sobreprotección. Como resultado de todo este proceso, se reduce su autonomía y posibilidades de participación en todos los niveles, especialmente nacional e internacional. (p. 107)

Herramientas para investigar las infancias

Las intervenciones que se realizaron dentro de estas investigaciones fueron dentro del enfoque cualitativo, donde se interesan por las opiniones y formas de pensar de las infancias; las herramientas para investigar y emplean con el propósito de evidenciar las diversas aproximaciones que se han llevado a cabo en el estudio de las infancias. Por ejemplo, desde un cuestionamiento autorreflexivo sobre su propia práctica social educativa, Fuentes y Candela (2020) diseñaron estrategias de investigación-acción que les permitieran estudiar el problema planteado a través de foto-entrevistas grupales y producciones visuales individuales, dos técnicas habitualmente empleadas en la investigación cualitativa. De esta manera aumentaron el margen de participación de los propios sujetos.

Por otro lado, las fórmulas metodológicas utilizadas en la investigación para fomentar e indagar en la participación de los niños y niñas pertenecen a la clasificación de estrategias

visuales. Para ello realizaron una revisión de este tipo de estrategias a partir del manual elaborado por Boyden y Ennew (1997) que les aportó contenidos inspiradores e innovadores en la investigación con niños y niñas como fotografías con posterior debate, presentación de casos, lluvias de ideas, role playing, vídeos, ensayos, escritura libre y dibujos.

Gómez, Castro, Acero y Prieto (2020) aplicaron el método de investigación mixto, con entrevistas, encuestas y guías de observación para analizar datos sobre su participación desde el sentir de los cuidadores, docentes en formación, niñas y niños (p.2). Mientras que Chaves y Dorado (2019) se basaron en el paradigma cualitativo, con una metodología de investigación acción en donde se desarrolló la estrategia de Escuela Móvil con un enfoque basado en derechos humanos, a través de una serie de talleres realizados con 20 niños y adolescentes entre los 6 y 14 años (p. 205).

Figuroa (2018) llevó a cabo “entrevistas en profundidad y observación participante para producir información sobre la experiencia de participación en una iniciativa de asociación entre niños y adultos promovida por una red de ONGs en Chile” (p.1). Finalmente, Fuentes, Torres y Pinzón (2021) realizan su estudio desde “la investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico, donde se utilizaron como herramientas de recolección: entrevistas, encuestas, la observación, las documentaciones pedagógicas de los diferentes talleres y las actas de los encuentros de los espacios de reflexión” (p.2).

Análisis de resultados

Después de analizar los resultados de los artículos seleccionados, se puede resaltar que mediante las metodologías utilizadas se lograron alcanzar los objetivos que los y las autores querían llegar. Por ejemplo, Chaves y Dorado (2019) con Escuela Móvil, como resultados obtuvieron que los niños y jóvenes adquirieron y fortalecieron un repertorio conductual en defensa de su infancia y se vincularon a actividades comunitarias; por lo que concluyen que, Escuela Móvil logró el empoderamiento de los niños y adolescentes como sujetos de derechos, quienes reconocieron claramente sus derechos fundamentales, los deberes por los

cuales deben responder y además participaron de manera activa y constante de la realidad comunitaria (p. 205).

Fuentes, Torres y Pinzón (2021) crearon espacios que potenciaron el reconocer, escuchar y hacer visible las voces de los niños y niñas, con el fin de generar que por medio del espacio se evidenciara la capacidad que tienen los niños y jóvenes de tomar postura frente a acciones grupales e individuales en momentos de interacción. Se permitió que en las familias se identificara la posibilidad de llegar a acuerdos por medio de la participación activa de los niños y niñas llevándolos a sustentar por qué y para qué de sus decisiones. (p.17)

Las investigaciones realizadas por Gómez, Castro, Acero y Prieto (2020); Fuentes y Candela (2019); y Figueroa (2018) concluyen con resultados más críticos, en que hace falta crear más conciencia tanto política como de sujetos de derecho, para que la participación infantil sea verdadera y no meramente secundaria. Además, es fundamental desarrollar e implementar más intervenciones que integren de manera conjunta las palabras clave destacadas en este proyecto. Estas acciones son esenciales para promover una visión alternativa en nuestra forma de relacionarnos con las infancias, una que se aleje del enfoque adultocéntrico y que valore a las niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos, con voz y capacidad de participación activa. Este cambio de perspectiva permite construir vínculos más respetuosos, inclusivos y empáticos, fomentando una sociedad que reconozca y celebre la diversidad y singularidad de las experiencias infantiles.

En conclusión, debemos incitar la reflexión en cómo el protagonismo infantil no solo complementa, sino que puede liderar procesos de transformación social basados en la ética del cuidado, promoviendo una convivencia más equitativa y sostenible entre generaciones.

Justificación

La justificación de este proyecto encuentra su raíz en facilitar espacios de reflexión y concientización en la comunidad de Santa Clara, centrados en infancias y adolescencias para abordar temas de su interés personal y comunitario. La necesidad de resignificar las prácticas de convivencia en la comunidad surge a partir de la persistencia del contexto machista a lo largo de los años, cuyas huellas impactan en la construcción del desarrollo de las nuevas generaciones. La influencia de la educación transmitida por generaciones pasadas, combinada con una visión adultocentrista, ha perpetuado dinámicas que limitan la participación y el protagonismo de las infancias en la toma de decisiones.

Es pertinente porque existe la necesidad de abrir espacios de convivencia que permitan abonar a la reducción de dinámicas adultocéntricas y patriarcales. Es viable debido a que tengo el contacto previo y directo por formar parte de la comunidad, por lo que tengo el conocimiento de las dinámicas. Por lo tanto, puedo promover la participación infantil, ya que la comunidad me acepta y reconoce el trabajo que podemos construir juntas y juntos.

También es pertinente porque los espacios rurales están atravesando por cambios que requieren mayor participación e involucramiento de las niñas y niños en la actualidad.

Reconocer a las niñas y niños como protagonistas de su propio desarrollo, al tiempo que se orienta hacia el mejoramiento del entorno y la defensa de sus intereses, no solo rompe con patrones sociales arraigados, sino que también construye un sentido de pertenencia en la comunidad. Esta estrategia no solo se presenta como una esperanza para el futuro, sino como una respuesta tangible al presente, promoviendo un protagonismo generacional en la resolución de problemáticas sociales actuales.

El valor del diseño de este proyecto no se limita únicamente a Santa Clara, ya que puede aplicarse en diversos contextos. Su flexibilidad permite la creación de programas y proyectos que amplíen su rango de beneficiarios, generando un impacto más amplio y sostenible. Este proyecto busca así no solo transformar la realidad local de Santa Clara, sino también

proporcionar una herramienta replicable y adaptable para abordar desafíos similares en otras comunidades.

Objetivos del proyecto socioeducativo

A continuación, se describe el objetivo principal de esta intervención, así como los objetivos específicos, los cuales fueron herramientas para lograr el cumplimiento del objetivo principal.

Objetivo general de la intervención:

Promover la participación protagónica de niñas, niños y adolescentes (NNA) de la comunidad de Santa Clara en el municipio de Cuquío, Jalisco; a través de espacios de convivencia comunitaria diseñados desde la ética del cuidado y una perspectiva intergeneracional.

Objetivos específicos:

1. Realizar un diagnóstico comunitario sobre las condiciones de participación de las niñas, niños y adolescentes en actividades cotidianas de la comunidad desde su punto de vista, así como de la perspectiva de las personas adultas.
2. Diseñar y efectuar talleres participativos dirigidos a NNA con actividades que resalten su capacidad de agencia y participación protagónica en la toma de decisiones sobre aspectos del mismo taller y de la comunidad.
3. Coordinar un taller de integración con adultos de la comunidad donde NNA se involucren en la organización de las actividades, presentando resultados del proceso anterior, donde se considere la importancia de la participación infantil, la ética del cuidado y la integración generacional.

Capítulo 2. Marco Teórico

El presente marco teórico se articula en torno a cuatro conceptos clave que guiarán la comprensión de la problemática de esta intervención: protagonismo infantil, convivencia, ética del cuidado y perspectiva intergeneracional.

Figura 1

Esquema teórico



Protagonismo infantil

Para Liebel y Martínez (2023) el concepto fundamental del protagonismo infantil sostiene que los niños y las niñas son sujetos sociales que buscan participar de manera activa en la sociedad y tener un impacto real en las decisiones que afectan sus vidas. Es importante reconocer que las infancias son los cimientos sobre los cuales se construye el futuro de una sociedad. Son sujetos de derecho que merecen ser reconocidos y protegidos en todas las esferas de la vida. Su voz, su bienestar y su desarrollo son fundamentales para garantizar un mundo más justo y equitativo. Es responsabilidad de todos asegurar que cada uno tenga acceso a una educación de calidad, atención médica adecuada y un entorno seguro donde

puedan crecer y prosperar plenamente. Solo así podremos construir una sociedad que respete y promueva sus derechos.

Liebel y Martínez (2023) refieren que el protagonismo infantil se basa en la “autonomía o a la independencia de niñas y niños, y se ciñe a una relación activa de ellos con el mundo que los rodea” (p.218) Además, subrayan que, “debido a la condición desigual de adultos y niños producida socialmente, las infancias deben tener derechos y oportunidades especiales, además de igualdad de derechos para hacer valer sus intereses y perspectivas específicos de edad, género y generación” (p.213).

Históricamente, se observa una marcada diferencia en las funciones y habilidades de adultos y niños. Los adultos tienen el poder de tomar decisiones importantes, mientras que los niños enfrentan restricciones en su capacidad de expresión y autonomía. Esto fomenta la desigualdad, transmitiéndose de una generación a otra. Es fundamental abordar este problema para construir una sociedad basada en la equidad como valor fundamental.

Además, como refieren Liebel y Martínez (2023) dicho concepto enfatiza en la acción colectiva y organizada, expresada idealmente en un movimiento y organización social que cuente con el apoyo de los niños o en la que estos desempeñen un papel importante y protagónico, pues surgió “como un concepto político de autoafirmación en una situación de casi total exclusión; refleja y toma partido por los procesos de autoliberación de las niñas y los niños” (p.221). Las infancias pueden y deben unirse para defender sus derechos. El enseñarles a expresar sus preocupaciones sobre temas que les afectan construye la solución. Se les debe incluir e invitar a participar en proyectos educativos, actividades deportivas, programas de voluntariado y proyectos medioambientales que contribuyan positivamente a su comunidad y les empoderen para ser agentes de cambio. La acción colectiva no solo les permite influir en su entorno inmediato, sino que también les enseña habilidades importantes como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el liderazgo, preparándolos para ser ciudadanos comprometidos y activos en el futuro (Liebel y Martínez, 2023).

Alfageme, Cantos y Martínez (2003) proponen que “el protagonismo infantil es parte de una nueva cultura de participación social de la infancia, y es el punto de partida para abrir formas de establecer las relaciones sociales entre las personas y su entorno” (p.59). Esta propuesta resulta sumamente relevante, ya que reconoce el protagonismo infantil como un pilar esencial para una nueva cultura de participación social. Este enfoque no solo valora a las infancias como agentes activos en su entorno, sino que también redefine las dinámicas de interacción social, al promover relaciones más horizontales y respetuosas. Liebel y Martínez complementan que “el protagonismo infantil representa una forma de relación y organización, en la que todas las infancias tienen la oportunidad de contribuir con palabras y hechos” (2023, p.214).

Alfageme, Cantos y Martínez (2003) refieren que el protagonismo infantil:

Se centra en alcanzar un futuro diferente para las niñas, niños y adolescentes, en el que exista un entendimiento especial de todos sus aspectos, ya que posee de manera inherente un carácter político, social, cultural, ético, espiritual que, exige una pedagogía y permite replantear el estatus social de la infancia y de los adultos, en la sociedad. (p.51)

Al abrir espacio para que niñas y niños ejerzan su protagonismo, se fomenta su desarrollo integral y se les permite contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva, donde sus perspectivas, necesidades y derechos son tomados en cuenta. Además, este enfoque desafía las estructuras tradicionales de poder y las prácticas adultocéntricas, sentando las bases para una convivencia más democrática y equitativa entre las personas y su entorno.

Su correcta aplicación traería consigo el desarrollo de la confianza en sí mismos y la capacidad de hablar, pues al actuar como protagonistas juegan un papel activo en sus contextos y, con sus acciones, contribuyen a generar un cambio (Alfageme, Cantos, y Martínez, 2003). Además, favorece la autopercepción, el auto concepto, afirmación y la autoestima, ayudando a desarrollar una imagen sobre sí mismos como personas con intereses, capacidades y derechos, lo que permite potenciar la visión de sí mismos como pertenecientes a un grupo con capacidad de transformar y mejorar su entorno y comunidad.

Puntualizando, que la organización infantil no tiene por qué contradecir la colaboración de los adultos, sino que ha de ser un complemento para su apoyo, su aprendizaje y su acompañamiento (Alfageme, Cantos, y Martínez, 2003). Esto no quiere decir que las personas adultas se consideran desvaloradas desde esta perspectiva, sino que el desarrollo infantil se beneficia de la interacción entre niños y adultos. Mientras que la organización entre niños promueve la creatividad y la independencia, la presencia y orientación de adultos son fundamentales para ofrecer contexto, consejos y apoyo emocional, enriqueciendo así el crecimiento integral de los niños y preparándolos para afrontar los desafíos con confianza.

Liebel y Martínez (2023) nos dicen que el concepto de protagonismo infantil no supone una oposición a los adultos ni marca un conflicto generacional, sino que hace hincapié en el derecho a ser reconocido como igual, sin ser ni tener que ser igual a los adultos en todos los aspectos (p. 212). “No significa alejarse de los adultos o excluirlos, sino establecer una relación de respeto mutuo entre ellos” (p. 214), ya que el protagonismo representa una forma de relación y organización concebida desde la base y democráticamente, en la que todas las personas (niñas y niños) tienen la oportunidad de contribuir con palabras y hechos y tiene tanto en que decir y determinar como los que a veces ocupan dirigentes o tienen más poder.

Con el objetivo de profundizar en el concepto de protagonismo infantil, se han establecido criterios de actuación. Según Alfageme, Cantos y Martínez (2003), este paradigma se fundamenta en cinco dimensiones esenciales, a través de las cuales se refleja su esencia y propósito:

La participación infantil

La participación constituye un eje central para fomentar el protagonismo infantil, posicionándose como un objetivo esencial dentro de este enfoque. Se promueve una participación que reconoce en la infancia la habilidad de observar, interpretar, reflexionar, cuestionar, proponer y actuar, con el propósito de fortalecer su consolidación como grupo social. Esto implica identificar y aprovechar espacios dentro de su propio contexto y en la estructura social existente, favoreciendo tanto las relaciones entre pares como las interacciones entre niños, niñas y adultos.

El papel de la infancia: actoría y visibilidad social

Es importante reconocer a las infancias no sólo como objetos de protección, sino como sujetos de derechos. Reconocer a los niños y niñas como actores sociales implica fomentar su capacidad de actuar, conocer, cuestionar y transformar su entorno social, político y económico. Ejercer sus derechos como actores sociales no implica en ningún sentido la adultización de la infancia, ya que no podemos negarle a los niños y niñas habilidades y capacidades como la responsabilidad, la capacidad crítica o la toma de decisiones porque no son exclusivas de los adultos.

Culturas adulto-céntricas

Implica una subordinación total de la infancia hacia los adultos, donde los niños y niñas son tratados como objetos de posesión. En este esquema, los adultos asumen la autoridad exclusiva para determinar lo que es correcto o incorrecto, así como lo que se debe o no se debe hacer. El paternalismo moderno, por su parte, se distingue por otorgar a la infancia ciertos espacios regulados bajo normas específicas, enfocados principalmente en la protección y la asistencia. Este modelo tiene sus raíces en el pensamiento burgués europeo y está estrechamente relacionado con el paradigma del proteccionismo integral

Códigos de comunicación

Las formas de interacción y los códigos que los adultos establecen con los niños y niñas están profundamente influenciados por las representaciones sociales, los roles asignados a cada grupo de población y las dinámicas de poder que estructuran nuestra sociedad

Un ejemplo de esta realidad es la creencia generalizada de que los adultos poseen mayor conocimiento y tienen la responsabilidad de transmitirlo a la infancia. Este enfoque tiende a percibir a los niños y niñas como "ignorantes", relegándolos a un rol pasivo de receptores y aprendices en distintos ámbitos, como la familia, la escuela y la sociedad en general. Esto genera interacciones caracterizadas por la desigualdad. Por lo tanto, es necesario establecer

formas de comunicación que no se basen en estas desigualdades ni reproduzcan las diferencias de poder, promoviendo relaciones más equitativas

Asociacionismo y organización infantil

Promover la organización autónoma de niños y niñas es uno de los desafíos pendientes reconocidos en la Convención. Para que estas experiencias de organización sean significativas, deben cumplir ciertos principios: no deben ser una extensión infantil de otra entidad, deben ser lideradas y representadas por los propios niños, y su identidad y objetivos deben responder a las necesidades y perspectivas de toda la infancia.

La organización infantil refleja el potencial de un sector que se define por su posición social, su relación con el sistema económico y su estatus cultural. Sin embargo, la idea de una organización liderada exclusivamente por niños y niñas sigue enfrentando resistencias. A pesar de estar reconocida como un derecho, tanto los adultos como los propios niños suelen percibirla como algo poco viable. Esto perpetúa modelos donde las iniciativas infantiles son dirigidas o controladas por adultos, limitando el desarrollo de su capacidad organizativa. En este contexto, reconocer plenamente los derechos de la infancia exige superar el modelo paternalista tradicional, dejando atrás paradigmas obsoletos y construyendo nuevas formas de participación y protagonismo.

Según Alfageme, Cantos y Martínez (2003) el protagonismo infantil no puede ser creado desde el mundo adulto ni siquiera en el contexto del trabajo educativo y social o en las instituciones correspondientes. Si queremos apoyarlo y promoverlo, tenemos que despedirnos de nuestro propio poder sobre los niños, externa e internamente, y configurar un tipo de relación diferente con ellos, basada en la igualdad y el respeto. No tenemos que renunciar a nuestros conocimientos profesionales ni dejar nuestra corresponsabilidad arrinconada, pero no debemos derivar de ello una pretensión de poder.

La mejor manera de promover el protagonismo infantil es descubrirlo en la vida cotidiana de las niñas y los niños y abogar por las condiciones sociales organizadas que lo hacen más posible. No podemos eliminar las contradicciones que surgen en este proceso, sino que siempre debemos reflexionar sobre ellas. Y siempre, ser conscientes y defender que las niñas

y los niños tengan sus propios espacios políticos y sociales donde puedan reflexionar libre y colectivamente sobre su situación y llegar a sus propias conclusiones. (Alfageme, Cantos, y Martínez, 2003)

“Es importante destacar que el enfoque del protagonismo no es un discurso, sino una praxis social y política de democratización de la sociedad” (Balerio y Pedernera, s.f., p. 23), por lo que, el protagonismo infantil no es un mero concepto para llevar a la praxis, sino que se convierte en un acto revolucionario, político y social para resignificar prácticas y esquemas que se han impuesto a lo largo de una cultura patriarcal.

Convivencia

Dentro del tema de convivencia no hay una definición precisa o única para poder describirla; sin embargo, es un tema fundamental dentro de nuestra sociedad, el cual abarca diversas dimensiones de interacción entre individuos en diferentes contextos. Es importante explorar este tema para poder comprender cómo se construyen las relaciones, cómo se gestionan los conflictos, cómo promover ambientes de respeto donde los valores impacten en la forma de relacionarnos.

Lo anterior nos lo sustenta Perales, Arias y Bazdresch (2014) mencionando que “el concepto de convivencia aún carece de una base teórica suficientemente sólida y particular (p.15), por lo que, según Arias (2018):

Es un concepto en construcción que va requiriendo mayor claridad con el fin de lograr acciones educativas más integrales y efectivas en un mundo creciente en complejidad ante los problemas sociales de violencia e inseguridad que enfrentamos tanto a nivel global como a nivel local. (p.60)

Además, reiterar que “la noción de lo que se entiende por convivencia sigue apareciendo en algunos momentos como algo exclusivo de los países latinoamericanos debido que el término carece traducción en otros idiomas” (p. 61). Asimismo, resulta interesante el hecho de que la noción de convivencia aún sea percibida como algo distintivo de los países latinoamericanos, en parte debido a la ausencia de una traducción directa en otros idiomas. Esto podría

interpretarse como una oportunidad para que la región lidere el desarrollo teórico y práctico de este concepto, integrando sus propias realidades culturales y sociales en el proceso. Sin embargo, también plantea la necesidad de un diálogo global que permita enriquecer el término y adaptarlo a contextos más diversos. De esta manera, la convivencia podría evolucionar hacia un enfoque universal que fomente relaciones humanas más respetuosas, inclusivas y colaborativas, sin perder de vista las particularidades locales.

Batubenge, Muñoz y Margalli (2014) nos comparten que:

La convivencia es lo más elemental y básico en el hombre, lo constituye y le da vida. La vida con los demás le da esencia y existencia al ser humano. Dando por hecho que lo propio de las personas es vivir en relación con los demás, ya sean entes reales o culturales. (p. 11)

Este planteamiento subraya la naturaleza social inherente al ser humano, destacando cómo el intercambio constante con otros no solo es esencial para nuestro desarrollo personal, sino también para nuestra adaptación y crecimiento dentro del entorno en el que vivimos.

El término “convivencia” no deja de tener una implicación multicultural cuando la vinculamos al saber “vivir con otros”, ya que la unidad de sentido entre una noción y otra radica más en “con” del “vivir” (Arias, 2018, p. 62); la frase enfatiza la dimensión multicultural y relacional del término "convivencia", por lo que se podría considerar que el verdadero significado de la convivencia no se centra únicamente en el acto de "vivir", sino en el "con", es decir, en el aspecto colectivo y compartido de la vida. Esto implica que la convivencia no se limita a la existencia individual, sino que se define por la interacción, las relaciones y las conexiones que se establecen entre las personas dentro de una diversidad cultural y social.

Según Perales, Arias y Bazdresch, la convivencia es reflejo de la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana, implica el modo de ser de cada persona en interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, etc. (2014, p.14). En este sentido, la convivencia adquiere un carácter multicultural porque el "vivir con otros" implica reconocer, respetar y dialogar con

las diferencias culturales, ideológicas y sociales de quienes comparten un mismo espacio. Es una práctica que trasciende la simple coexistencia y se convierte en una experiencia de interacción y aprendizaje mutuo, donde el énfasis está en el respeto y la construcción de relaciones significativas basadas en la aceptación de la diversidad.

Torres y Silva comentan que “la convivencia pauta las acciones de interrelación...como ciudadanas y ciudadanos comprometidos, críticos y con conciencia de la época que les toca vivir” (2019, p.53) Por lo tanto, aprender a convivir significa ser capaz de participar y promover interacción con los demás a partir de la comunicación y correspondencia, cooperación, respeto y pertinencia, compromiso con el bien común y el cumplimiento de las normas con un sentido de identidad profesional y pertenencia institucional. (Fierro, et al., 2013; Ianni, 2003 citado por Torres y Silva, 2019, p. 55)

Tabla 1

Aprender a convivir

<i>Categoría:</i>		<i>Aprender a convivir</i>
<i>Subcategoría</i>	<i>Descripción</i>	<i>Técnicas</i>
Participación y promoción de interacción con los demás	Crea un ambiente donde se amplían y consolidan lazos de compañerismo y amistad ejercitando la aceptación, comprensión.	Participación en juego de roles y socio-dramas Debate Expone y explica con carácter persuasivo
Comunicación y correspondencia	Dialoga abiertamente y pone en práctica los valores como la confianza, la aceptación de las diferencias. Actúa en beneficio de todos de acuerdo con sus derechos, con su condición y con sus circunstancias.	Toma de decisiones
Cooperación	Actúa en beneficio de todos de acuerdo con sus derechos, con su condición y con sus circunstancias.	
Respeto y pertinencia	Reconoce el valor inherente de los derechos humanos y la dignidad del otro y de sí mismo, así como del entorno y del mundo natural que lo rodea.	

Nota. Retomada de Torres y Silva (2019, p. 56)

Con la tabla anterior, se puede destacar la importancia de crear ambientes donde se promuevan la participación y promoción de la interacción con las personas desde la consolidación de relaciones basadas en la aceptación y comprensión para poder aprender a convivir de formas significativas y sanas. Además de destacar la importancia de la comunicación, entablar diálogos donde se pongan en práctica los valores y se actúe en

beneficio del reconocimiento de los derechos humanos, donde se vele por la integridad de las personas y del mundo que nos rodea.

Lo importante según Arias (2018) es que “la convivencia es posible visualizarla como un tema a trabajar a fondo para su mejor puesta en práctica y a ser considerada fuente de aprendizajes para la vida y con ello aprender a ser” (p.62). La convivencia, vista de esta forma, se convierte en una herramienta pedagógica y una fuente de aprendizaje para el desarrollo integral de las personas. Al involucrarse en el acto de convivir, se generan experiencias que enseñan habilidades fundamentales para la vida, como la empatía, el respeto, la tolerancia, la resolución de conflictos y la colaboración. Estos aprendizajes no solo fortalecen la capacidad de interactuar con los demás, sino que también contribuyen al autoconocimiento y al desarrollo de una identidad más consciente, o como lo expresa Arias, a "aprender a ser".

“Vivir en convivencia es poner en juego el lenguaje de todos los sujetos involucrados” (Batubenge, Muñoz y Margalli, 2014, p. 26), por lo tanto, la comunicación es la forma verbal de convivir, conversar con las personas suscita emociones interactivas, de aquí radica la importancia de las relaciones cara a cara, donde tengamos en cuenta que el respeto debe ser el eslabón más fuerte de nuestras interacciones, el cual nos invita a volver a mirar y a repensar nuestras formas de relacionarnos con el otro, ya que mientras aprendes convives y mientras convives aprendes a convivir.

Batubenge, Muñoz y Margalli refieren que cuando hablamos de convivencia no estamos poniendo un denominador común a las relaciones y a las actividades humanas... se trata más bien de pensar que la armonía social se consigue por medio de soluciones mediadas, negociadas y debatidas (2014, p. 30). En este sentido, la convivencia implica aceptar la diversidad de perspectivas, valores y necesidades presentes en una sociedad, y trabajar activamente para construir acuerdos que permitan una coexistencia respetuosa y colaborativa, lo que la convierte en un proceso flexible y participativo. Es fundamental reconocer que los conflictos, aunque inevitables en cualquier contexto, representan valiosas

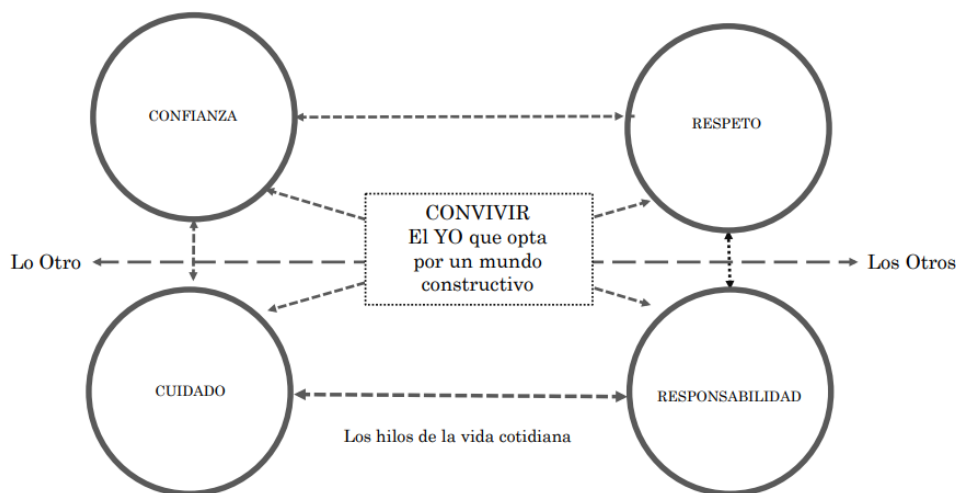
oportunidades para fortalecer las relaciones mediante la construcción de soluciones conjuntas y colaborativas.

Dentro del término convivencia, Illich desarrolla la convivencialidad, la cual refiere que es multiforme (2004, p. 31), por lo que existe una diversidad de modos de vida y nos dice que “la herramienta convivencial es la que me deja la mayor latitud y el mayor poder para modificar el mundo en la medida de mi intención” (2004, p. 34). Por ende, cada quien puede utilizarla para el fin que lo determine; por ejemplo, “una biblioteca es un modelo de herramienta convivencial, un sitio que ofrece libre acceso y no hace obedecer a programas rígidos, un sitio donde se toma o se deja lo que se quiere, fuera de toda censura” (Illich, 2004, p.52).

Perales, Arias y Bazdresch (2014) utilizan los núcleos socioafectivos donde se configuran el modo de ser y de convivir, los cuales dan la pauta para “visualizar los factores de la convivencia les transversales que tienen lugar en las interacciones humanas” (Arias, 2018). Por núcleos socioafectivos, según Perales, Arias y Bazdresch (2014, p. 138-139) se refiere a una “representación de las dinámicas de interacción en un grupo, en las cuales se reúnen prácticas que permiten caracterizar la interpelación entre diferentes actores, en este caso, dentro de la convivencia”.

Figura 2

Núcleos Socio-afectivos



Nota. Tomado de Arias, 2018, p .62.

Arias (2018) destaca en el diagrama previo la relevancia de los núcleos socio-afectivos en la convivencia, resaltando cuatro elementos clave: Confianza, respeto, cuidado y responsabilidad. Estos valores tienen una vital importancia en nuestra vida cotidiana, ya que tienen influencia en nuestras formas y modos de ser.

Wise y Nobel (2016) definen la convivencia como vida compartida, que incluye un énfasis en la práctica, el esfuerzo, la negociación y el logro (p. 425); se debe resaltar que la convivencia no es igual a una feliz unión, sino que dentro de convivir existe la negociación, la fricción y algunas veces el conflicto, lo que forma parte de, como nos dice Arias (2018), aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás. A lo que se añade el término *convivialidad*, la cual se define como la capacidad de vivir juntos (Wise y Nobel, 2016) que tiene que ver en cómo las culturas, comunidades, sociedades o naciones permanecen juntas.

Según Perales, Arias y Bazdresch, la ambivalencia en la raíz de la convivialidad se comprende como la compleja dinámica de vivir juntos, donde se alternan momentos de conflicto y armonía, de desacuerdo y cooperación, pero donde la cohesión se sostiene mediante la búsqueda constante de entendimiento, respeto mutuo y aceptación de la diversidad. La convivencia más que un concepto es una práctica que necesita ser pensada como tal para lograr una mejor y mayor conceptualización (2014, p.17). La idea de pensar la convivencia como una práctica sugiere que no es algo que simplemente ocurra, sino algo que debe construirse de manera intencional. Esto invita a repensar las interacciones humanas desde un marco más inclusivo y colaborativo, que priorice no solo la coexistencia, sino también la creación de relaciones significativas que contribuyan al bienestar común y a una sociedad más equitativa.

Ética del cuidado

Antes de adentrarnos en la definición de la ética del cuidado, es esencial destacar que, en un contexto democrático, el cuidado se concibe como una ética profundamente humana. Según Gilligan (2013), "cuidar es lo que hacen los seres humanos; cuidar de uno mismo y de los demás es una capacidad humana natural" (p. 50). De manera complementaria, Juvé (2013) señala que "cuidar es ayudar a que la otra persona aprenda a cuidarse y a asumir la

responsabilidad de sus propias necesidades, así como de su vida" (p. 97). Estas perspectivas resaltan el carácter relacional y responsable del cuidado, que se presenta no solo como un acto, sino como un compromiso inherente a la naturaleza humana.

Como refiere Boff, "el cuidado es un modo-de-ser, es el modo en que un ser se estructura y se da a conocer. El cuidado forma parte de la naturaleza y de la constitución del ser humano; sin cuidado, deja de ser humano" (2002, p. 30). En un mundo cada vez más fragmentado, recuperar el cuidado como eje central de nuestra vida puede ser una forma de rehumanizar nuestras relaciones y prácticas. Así, el cuidado trasciende lo individual y se convierte en un acto político, cultural y transformador.

El cuidado viene desde una respuesta ética y práctica a los desafíos contemporáneos, recordándonos que nuestra supervivencia depende de nuestra capacidad para proteger y nutrir lo que nos rodea. Esto incluye cuidar de nuestra salud física y emocional, nuestros vínculos, las instituciones que conforman nuestras sociedades y el planeta en el que vivimos, por lo que Toro y Boff (2009) mencionan que "saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie porque el cuidado no es una opción: los seres humanos aprendemos a cuidar o perecemos" (p. 3). Lo anterior, posiciona al cuidado como un principio rector para la sostenibilidad de la vida en todas sus dimensiones. Aprender a cuidar es, por lo tanto, un acto de responsabilidad con el presente y el futuro de nuestra especie.

Según Toro y Boff (2009) el cuidado tiene múltiples dimensiones; sin embargo, aquí nos centraremos solo en las siguientes cinco:

El cuidado de sí mismo: el autocuidado

Implica al menos dos aprendizajes fundamentales: cuidar el cuerpo y cuidar el espíritu. Este cuidado personal requiere una comprensión del cuerpo y una educación orientada a vivir en y desde él. El cuidado del cuerpo trasciende el ámbito de la salud; también es una cuestión política y de convivencia. Si cada individuo aprende a valorar y respetar su cuerpo como algo único e irremplazable, así como a respetar el cuerpo de los demás.

Aprender a cuidar a los cercanos

Se trata de aprender a formar vínculos afectivos. Estos lazos emocionales se caracterizan por una conexión profunda, un compromiso con un proyecto de vida compartido, su continuidad en el tiempo y la singularidad de la relación. Esto implica desarrollar la capacidad de expresar afecto, fomentar el sentido de pertenencia, conocerse mutuamente, compartir tiempo de calidad, comprometerse y cuidarse mutuamente.

Un vínculo bien fundamentado no crea dependencia, sino que fortalece la autonomía de quienes lo integran. La verdadera libertad en una relación radica en tener siempre la opción de marcharte, pero elegir quedarte porque te sientes pleno y feliz en esa elección.

Aprender a cuidar a los lejanos

Cuidar de nuestros colegas y conocidos implica también aprender a cuidar de las organizaciones e instituciones. Las organizaciones no solo facilitan la autorregulación, sino que también son herramientas clave para proteger nuestros derechos. El cuidado tanto de la familia como de las organizaciones —ya sean comunitarias, profesionales, religiosas o de amistades— se convierte en un factor esencial de seguridad, no solo para nosotros mismos, sino también para quienes interactúan con nosotros más allá de los vínculos familiares.

Saber conversar

Es fundamental dialogar, ya que cada persona percibe la realidad desde una perspectiva única. Lo que expresamos refleja nuestro punto de vista, pero debemos reconocer que esta es solo una de muchas posibles interpretaciones. Los demás tienen sus propias percepciones, y nadie puede adjudicarse la posesión de la verdad absoluta. Solo mediante el diálogo, la escucha activa y el silencio, guiados por una ética que respete la dignidad humana, podemos integrar nuestras distintas visiones para crear bienes colectivos.

El lenguaje juega un papel central en nuestra identidad y en cómo nos percibimos como individuos. Somos nuestras conversaciones: al transformar nuestra manera de ser,

cambiamos nuestras conversaciones, y al modificar la forma de conversar, también transformamos nuestra forma de ser. En esencia, el lenguaje nos define y nos constituye.

Respeto

El respeto implica reconocer al otro como un ser legítimo, con derechos, expectativas, sueños e intereses tan válidos como los propios. Va más allá de la simple tolerancia, ya que supone aceptar al otro como un interlocutor válido y un aliado en la construcción de la realidad compartida. Respetar significa entender que tanto el otro como uno mismo perciben la realidad desde perspectivas diferentes, y que ambos tienen la legitimidad para utilizar el diálogo como herramienta para construir dignidad, cooperación y puntos de encuentro desde esas diferencias.

Según Noddings (1992 citado por Ariza y Muñoz, 2016):

El cuidar y ser cuidado son dos aspectos inseparables, así como también dos procesos necesarios a experimentar. Así que, refiriendo a, la ética del cuidado se basa y enfoca en una visión de la acción, actitud y capacidad del ser humano de preocuparse por el otro, el cuidar de las cosas, de preocuparse y cuidar de la vida, de la sociedad y de sí mismos. De manera que podemos afirmar que existe un punto común en los conceptos y perspectivas aquí revisadas: Cuidas lo que amas, amas lo que cuidas. El cuidado de sí es requisito para cuidar del otro. (p.10)

El mismo autor nos dice que “la ética del cuidado se construye sobre el sentimiento natural y accesible a todo ser humano, que arranca de la necesidad de cuidar y ser cuidado” (citado en Vázquez, 2009, p.35) Este planteamiento nos recuerda que el cuidado no surge como una imposición externa o un mandato cultural, sino como una respuesta natural y profundamente humana que parte de nuestra propia vulnerabilidad y necesidad de conexión.

Por lo tanto, la ética del cuidado es la disciplina que se ocupa de las acciones responsables y de las relaciones morales entre las personas, motivadas por una solicitud, y que tienen como fin último lograr el cuidado de sus semejantes o el suyo propio (Alvarado, 2004, p. 31). Esta ética, lejos de concebir a los ciudadanos como separados y autónomos, los considera en sus

interconexiones, reconoce la vulnerabilidad humana y las relaciones de interdependencia entre las personas. La preservación de la vida, el cuidado y la respuesta al otro, y el imperativo de evitar el daño constituyen sus aspectos esenciales. Enfatiza la satisfacción de las diversas necesidades humanas, valora el contexto y las diferencias concretas que existen en la sociedad (Kohen, Carrió y Maffia, 2005).

Gilligan (2013) nos comparte que “la ética del cuidado tiene un interés en la ética del amor y la construcción de una ciudadanía democrática, la cual conlleva a una responsabilidad colectiva” (p.31). La perspectiva de Gilligan sobre la ética del cuidado en esta cita es profundamente transformadora y desafía las concepciones tradicionales de ética y ciudadanía. Al conectar la ética del cuidado con el amor y la responsabilidad colectiva, Gilligan propone un modelo de convivencia democrática que prioriza la empatía, la solidaridad y la interdependencia como bases para la justicia y la equidad. Esto plantea un enfoque que no solo busca solucionar problemas, sino transformar las relaciones humanas desde sus raíces.

Es significativo que Gilligan (2013) aclare que la ética del cuidado no es exclusivamente femenina, sino feminista. Esto desvincula el cuidado de estereotipos de género que históricamente han relegado estas prácticas al ámbito de las mujeres y lo posiciona como una herramienta ética universal que busca la liberación y el bienestar colectivo. El feminismo, guiado por esta ética, se presenta como un movimiento que no solo busca la igualdad de género, sino también una reconfiguración profunda de las estructuras sociales y políticas hacia una sociedad más inclusiva y compasiva.

Como propone Comins (2003) “la ética del cuidado no se propone priorizar las diferencias por encima de la igualdad, sino partiendo de la igualdad” (p. 108). Esto quiere decir que es importante tener una visión desde la horizontalidad, donde todas y todos partimos de un valor intrínseco por el hecho de ser seres vivos, donde los cuidados van desde una base de derechos. Además “reivindica la importancia de la diferencia, tener en cuenta la diversidad, el contexto, la particularidad” (Comins, 2003, p.107)

Gilligan (2013) comparte que la ética del cuidado nos orienta a actuar con cuidado en nuestras relaciones humanas y destaca las consecuencias de su ausencia: ignorar, no escuchar, estar desconectados en lugar de comprometidos, y no responder de manera íntegra ni respetuosa. Por lo tanto, como refiere Garay: “quien asume esta ética se debe plantear que la “sostenibilidad humana solo es posible si escuchamos las necesidades de las personas, las comunidades y el planeta” (2018, p. 49).

La ética del cuidado interpreta e interviene en el mundo con un corazón diferente que viene a definir un nuevo paradigma ético de carácter más intuitivo, complejo, circular y contextualizado, y menos jerárquico, homogeneizador y lineal (Garay, 2018, p. 108). La importancia de este nuevo paradigma radica en su capacidad para abordar problemas contemporáneos de manera más humana y adaptativa, permitiendo respuestas éticas que se ajusten a las particularidades de cada situación.

Concluyendo con esta teoría, según Boff (2012 citado por Ariza y Muñoz, 2016) la ética del cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que, por necesidad y supervivencia humana, trata de emerger en todo el mundo. El desafío que conlleva el cambio climático, la disponibilidad del agua cada vez es menor, la pobreza, el hambre, los conflictos sociales, políticos, el maltrato hacia nuestro planeta y demás problemas humanos serios, hacen que una posible estrategia de solución sea la capacidad de percibirnos como una sola familia global desarrollando el cuidado de sí y del otro. Es decir, si no cuidamos o si no nos cuidamos perecemos, pues la raza humana tiende a desaparecer al mantener dichas condiciones de maltrato humano y maltrato al planeta tierra (p. 25)

La ética del cuidado, por tanto, se fundamenta en la reciprocidad básica entre cuidar y ser cuidado, convirtiéndose en un modelo de vida que trasciende las relaciones individuales para impactar en el tejido social. En un mundo que privilegia la competencia y la individualidad, este enfoque ético nos invita a priorizar la empatía, la solidaridad y la atención mutua como pilares fundamentales de una convivencia justa y sostenible.

Perspectiva intergeneracional

Según Rodríguez (2023) “un enfoque intergeneracional promueve que dos o más generaciones trabajen juntas para obtener un beneficio mutuo y promover una mejor comunicación, comprensión y respeto” (2023, p.3), este enfoque se vuelve relevante en el contexto actual, donde las interacciones entre generaciones son esenciales para abordar desafíos sociales, culturales y familiares. Promover el trabajo conjunto entre generaciones no solo facilita el intercambio de conocimientos y experiencias, sino que también fomenta valores como el respeto mutuo y la empatía. Esto puede fortalecer las relaciones en comunidades y familias, mejorar la resolución de conflictos y crear un entorno más inclusivo y colaborativo. Además, este enfoque tiene el potencial de reducir estereotipos y prejuicios, ayudando a construir puentes entre distintas perspectivas y formas de entender el mundo.

Butts y Chana (2007 citado por Acon, 2023) mencionan que:

Las relaciones intergeneracionales sirven para construir lazos importantes entre personas que pertenecen a distintas generaciones, ya que consiguen ponerlas en contacto, de manera que los mayores, aportan una manera de transmitir las tradiciones y la cultura a los jóvenes y, a su vez, las personas mayores mejoran la percepción que tienen sobre sí mismas. (p. 27)

Un aspecto fundamental de las relaciones intergeneracionales es su capacidad para fortalecer el tejido social mediante el intercambio bidireccional de valores, conocimientos y experiencias. Este tipo de interacción no solo preserva tradiciones y cultura, sino que también contribuye al bienestar emocional de las personas mayores al reafirmar su rol como pilares en la transmisión de identidad y significado. Por otro lado, los jóvenes se enriquecen con una visión más profunda de la historia y las raíces culturales, fomentando una conexión más sólida con su entorno.

Sánchez (2009 citado por Ojeda y López, 2017) señala que en las últimas décadas ha aumentado el interés por las relaciones entre generaciones, debido a la marcada división por edades que caracteriza a muchas sociedades. Durante los años noventa, la intergeneracionalidad comenzó a considerarse un factor esencial para el desarrollo

comunitario, ya que fomenta la cohesión social y la sostenibilidad de las comunidades, al mismo tiempo que impulsa la participación activa de la ciudadanía. Más que una ausencia de relaciones intergeneracionales, el desafío radica en hacerlas visibles y reflexionar sobre sus implicaciones.

En esencia, lo central es reconocer que somos seres intergeneracionales, ya que cada persona encarna una intersección entre el presente, el pasado y el futuro. Desde esta perspectiva temporal, los procesos intergeneracionales resaltan no solo por su dimensión histórica, sino también por su vínculo con diversos contextos, como el social, político, económico y cultural, que moldean y enmarcan las relaciones entre generaciones (Ojeda y López, 2017). Lo anterior nos invita a reflexionar sobre cómo nuestras experiencias individuales están profundamente entrelazadas con el flujo del tiempo y los contextos sociales en los que vivimos. Este enfoque no solo destaca la riqueza histórica de las relaciones humanas, sino que también subraya la importancia de entender nuestras interacciones como parte de un entramado más amplio. Al integrar pasado, presente y futuro, podemos valorar mejor el impacto de las generaciones anteriores en nuestra identidad y el legado que dejamos para las siguientes. Este análisis nos anima a construir un diálogo más consciente y significativo entre generaciones, fortaleciendo los lazos que sustentan el desarrollo social y cultural.

“La familia es uno de los principales ámbitos socializadores, con la presencia de roles particulares —por ejemplo, abuelos, padres y nietos— que contribuyen a entender la formación y desarrollo de las relaciones intergeneracionales” (López y Ojeda, 2017, p. 111). Es fundamental tomar conciencia del impacto que la cultura ejerce sobre las familias, ya que a menudo conduce a la normalización de conductas violentas dentro del sistema familiar. Esto ocurre, en gran medida, debido a la influencia de una cultura patriarcal y adultocentrista, que perpetúa dinámicas de poder desiguales y legitima actitudes perjudiciales bajo la apariencia de tradiciones o normas sociales.

López y Ojeda (2017) comparten que, en la actualidad, la transmisión de patrones culturales se presenta de manera más discontinua y compleja debido a las condiciones del mundo contemporáneo. En este contexto, coexisten diferentes formas de relaciones intergeneracionales. Por un lado, persisten las relaciones tradicionales, donde las

generaciones mayores enseñan a las más jóvenes las normas de comportamiento aceptadas socialmente, con el objetivo de garantizar la continuidad cultural. Este enfoque tiende a limitar o ralentizar el cambio social. Por otro lado, se observa un modelo más dinámico basado en el aprendizaje entre pares, que puede ocurrir en cualquier etapa de la vida, promoviendo transformaciones sociales. Finalmente, una forma significativa que ha ganado relevancia es la influencia que las generaciones más jóvenes ejercen sobre las mayores, como sucede cuando los llamados "nativos digitales" enseñan a los adultos mayores el uso de tecnologías y otros comportamientos valorados en la sociedad actual.

López y Ojeda (2017) mencionan que:

La existencia de las relaciones intergeneracionales implica que las comunidades poseen una memoria colectiva, pues cada generación retoma las enseñanzas de sus antecesores y deja un legado a sus sucesores, lo que constituye marcos de referencia para la construcción social de la realidad. (p.117)

El planteamiento sobre las relaciones intergeneracionales y su vínculo con la memoria colectiva destaca una verdad fundamental sobre la continuidad cultural y social. Las enseñanzas que se transmiten entre generaciones no solo preservan la identidad de una comunidad, sino que también sirven como guía para enfrentar los retos del presente y construir un futuro más consciente. Este intercambio de conocimientos y valores es esencial para fortalecer el tejido social, ya que fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva. Además, al reconocer el papel de las generaciones pasadas y su legado, se cultiva una mayor conexión con las raíces históricas y una visión más inclusiva de la realidad social.

El vínculo entre el protagonismo infantil y la convivencia es clave para construir comunidades saludables, inclusivas y respetuosas. Fomentar la participación activa de las infancias y adolescencias en las decisiones que afectan sus vidas no solo fortalece su libertad de expresión, sino que también asegura el respeto por sus derechos y necesidades. Este enfoque crea un entorno de convivencia armónica y comprensiva, donde cada individuo puede contribuir desde su perspectiva y experiencia.

Desde una perspectiva intergeneracional, esta relación se enriquece aún más al incluir a todas las generaciones en un diálogo continuo que promueva el entendimiento mutuo y la

colaboración. La interacción entre niños, adolescentes, adultos y personas mayores en los procesos comunitarios no solo fortalece los lazos sociales, sino que también permite una transmisión dinámica de valores, conocimientos y experiencias. Este intercambio fomenta una convivencia basada en la empatía, la solidaridad y el respeto por la diversidad, elementos fundamentales para el desarrollo integral de la comunidad.

Además, la ética del cuidado se integra en este equilibrio al reconocer la importancia de proteger el bienestar emocional, físico y social de los niños, promoviendo así la inclusión, la igualdad de oportunidades y la resolución pacífica de conflictos en la comunidad. En suma, el equilibrio entre el protagonismo infantil, la perspectiva intergeneracional y la convivencia contribuye a crear un entorno donde las infancias y adolescencias puedan crecer y desarrollarse plenamente dentro de una comunidad que valora y respeta la diversidad y la dignidad de todos sus integrantes.

Por otro lado, el protagonismo infantil se entrelaza con la convivencia al permitir que los niños y adolescentes no solo sean receptores pasivos, sino agentes activos en la creación de comunidades inclusivas y respetuosas. Al hacerlo, se fortalece su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su entorno. En definitiva, este enfoque integrado entre generaciones, guiado por la ética del cuidado, no solo enriquece el desarrollo de las infancias y adolescencias, sino que también crea comunidades más saludables, cohesivas y preparadas para enfrentar desafíos desde una perspectiva de respeto mutuo y dignidad compartida.

La relevancia de esta intervención radica en tomar las voces de infancias y adolescencias con el objetivo de escuchar activa y empáticamente lo que tienen que decir y no lo que las personas adultas queremos que digan, sino como refiere Sedeño (2017) de otro modo “caemos en una fetichización del dar la voz y recreamos un como si, que hace de los vínculos intergeneracionales una relación de subsunción que vuelve a significar la infancia como incapacidad” (p.378). Los significados culturales evolucionan continuamente a lo largo de la vida a través de un intercambio constante con los contextos en los que nos desenvolvemos.

Esto desafía la noción de que la infancia es únicamente receptora de significados sociales o que en la adultez estos adquieren un carácter fijo y definitivo. Esta perspectiva resalta la importancia de adoptar un enfoque intergeneracional, esencial para comprender y analizar cualquier proceso social de manera más integral, para poder seguir construyendo comunidades justas y empáticas con cualquier etapa del desarrollo en donde nos encontremos.

Capítulo 3. Marco Contextual

El contexto donde se desarrolló la intervención participativa es Santa Clara, una ranchería a 18 km del norte de Cuquío, Jalisco; se encuentra en la región Altos Norte y forma parte de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Su población es de aproximadamente 120 habitantes, mayormente conformada por personas adultas, destaca la predominancia del género femenino dentro del grupo de infantes y adolescentes residentes. Realmente no se encuentra información precisa en medios académicos ni en internet, por lo que, se vuelve un lugar nuevo dentro del marco de producción académica.

Políticamente, en la regionalización gubernamental, el municipio de Cuquío pertenece a la región centro del estado junto a los municipios de la Zona Metropolitana de Guadalajara. La comunidad de Santa Clara, está situada entre Cuquío y Yahualica de González Gallo, la cual forma parte de la región conocida como los Altos de Jalisco, reconocida por sus tierras flacas, coloradas, más aptas para la ganadería. Estas características geográficas marcan la vocación agrícola del “Valle de Cuquío”, también conocido como “el granero de los altos” (Sánchez, 2020).

Figura 3

Mapa



Nota. Representación geográfica de la comunidad de Santa Clara

Esta intervención se realiza en el ámbito rural, lo que implica que se trata de una localidad con pocos habitantes, pocas estructuras institucionales y que la convivencia atraviesa las relaciones de parentesco de pocas familias; además de que las personas que forman parte de ella tienen una interacción cotidiana con la naturaleza y el campo, ya que el entorno natural es predominante. Además, su economía se basa principalmente en la agricultura, ganadería o actividades relacionadas con los recursos naturales. Las viviendas se encuentran dispersas o agrupadas en asentamientos específicos. Lo anterior caracteriza a las sociedades rancheras,

además de tener un estilo de vida más tranquilo y un fuerte sentido de pertenencia a comparación con las áreas urbanas.

La economía local gira en torno a la siembra de chile y maíz, así como a la ganadería, reflejando las prácticas tradicionales que sustentan la vida en la región, y junto con las remesas por parte de las personas que se fueron a trabajar a Estados Unidos y están jubiladas. A pesar de su pequeño tamaño, Santa Clara cuenta con sus propias instalaciones educativas, una primaria y un kínder, proporcionando a las niñas y niños locales la oportunidad de estudiar sin tener que desplazarse hacia la cabecera municipal, la cual es Cuquío, hasta llegar a la secundaria. Es importante resaltar que las personas que viven aquí tienen sus necesidades básicas cubiertas; todas cuentan con una casa y los servicios públicos como agua y luz, incluso la mayoría tiene internet. Hay algunas personas que tienen más recursos económicos que otras, porque han tenido ayuda de personas que se van a Estados Unidos a trabajar y les apoyan, por ejemplo, los hijos de las personas mayores o esposos de las mujeres que se quedan aquí a cuidar a sus hijos e hijas.

El epicentro de la vida comunitaria es el quiosco ubicado en el centro del rancho, un espacio público donde los habitantes se congregan durante los fines de semana. Este lugar se vuelve vital para la intervención, siendo también próximo al templo y a una tienda de abarrotes. Los fines de semana convierten el entorno en un punto de encuentro concurrido, ya que son los días que se imparte el catecismo y que la comunidad asiste a misa, cabe resaltar que es una comunidad católica, con sus tradiciones y valores religiosos.

El clima en la comunidad es subtropical, esto implica veranos cálidos con temperaturas promedio que pueden superar los 30 grados Celsius y pueden llegar a ser más altas durante los meses más calurosos. Los inviernos son más suaves, con temperaturas diurnas que rondan los 8-10 grados Celsius y noches más frescas.

La temporada de lluvias suele ocurrir durante los meses de verano, de junio a septiembre, con un aumento significativo en la precipitación. Sin embargo, en los últimos años, se ha experimentado con la escasez de lluvias, lo que perjudica bastante a la economía local, ya

que, dentro de sus siembras y cosechas, las personas de la comunidad deben de trabajar arduamente para poder recuperar sus gastos a pesar de este factor, aunque la mayor de veces es complicado recuperarlos, por lo que en ocasiones tienen pérdidas significativas. Condiciones como el clima pueden estar relacionadas con un aumento en situaciones de violencia familiar, por ejemplo, por la presión económica sobre los varones considerados como proveedores, de esta manera los perjudicados son las niñas y adolescencias.

La seguridad dentro de la comunidad se describe como estable, ya que, a pesar de estar entre Cuquío y Yahualica de González Gallo, donde la actividad en relación al narcotráfico se moviliza bastante en esos lugares, a esta localidad no le ha afectado. Las personas que viven aquí se conocen desde toda la vida, esto ha forjado lazos estables en la comunidad. Las infancias y adolescencias pueden salir sin peligro de ser secuestrados, amenazados por fuerzas armadas o cualquier otro tipo de amenaza externa que hoy en día son más comunes en una ciudad.

Los espacios que están abiertos a toda la comunidad y para las personas que la visitan son: el quiosco, como ya se mencionó, que se encuentra localizado en medio del rancho, donde las personas se reúnen a platicar y pasar el tiempo. Lo suelen utilizar como punto de reunión para hacer fiestas, posadas y reuniones comunales para tratar temas de la comunidad como servicios de agua y luz. Además, en las fiestas patronales es donde se concentra la gente que asiste, así como los grupos musicales que son contratados. Cabe resaltar, que mientras no sean las festividades mencionadas anteriormente, el quisco o plaza es frecuentado mayormente por las infancias y adolescencias, ya que son quienes les resulta un punto de encuentro para jugar juntos; incluso los adolescentes a veces ponen una red para jugar voleibol. El día más recurrido para pasar el tiempo son los domingos después de misa.

Hay personas voluntarias que aleatoriamente dan mantenimiento a las jardineras que se encuentran alrededor del quiosco, y que ponen bolsas de basura en los contenedores instalados dentro de la plaza, pero no son constantes, por lo que a veces se ve descuidado.

A un lado del quiosco, se encuentra una cancha de basquetbol, a la que le hace falta mantenimiento, ya que el cemento está en mal estado. Sin embargo, las infancias y adolescencias, en ocasiones, la utilizan para jugar, basquetbol o futbol. Apenas, en este año, 2024, el gobierno instaló columpios, así que ahora la cancha tiene un plus, e igual este espacio es mayormente utilizado por infancias y adolescencias.

Otro de los lugares más concurridos en la comunidad es el templo, que, como se mencionó anteriormente, se encuentra muy cerca del quiosco. Este sitio es frecuentado principalmente por personas mayores, ya que todos los días por la tarde se reúnen algunos vecinos para rezar el rosario: uno a las 3:00 p. m. y otro a las 6:00 p. m. Los domingos, en cambio, se congrega la mayor parte de la comunidad para asistir a misa. La religiosidad es una parte fundamental de las sociedades rancheras (Sánchez, 2020, p. 193); por ello, es importante destacar que la mayoría de los habitantes practica la religión católica.

Y, por último, pero no menos importante, son las dos tiendas de abarrotes que se encuentran dentro de la comunidad. Una de ellas está ubicada a la entrada del rancho, la cual se encuentra a un lado de la carretera, mientras que la otra se encuentra en el centro de la comunidad, ubicada frente al templo. Una de las tiendas está administrada por un matrimonio y la otra por una mujer, quienes toda su vida han vivido en esta localidad. Estos puntos son esenciales, ya que las personas después de terminar sus jornadas laborales se reúnen en alguna de las tiendas a consumir productos y convivir con las personas que estén ahí.

Con la anterior descripción se puede dar luz de la dinámica de la vida en la comunidad. A continuación, se describe cómo se vive la problemática dentro del contexto. Es esencial destacar que nos encontramos en un contexto rural, que está atravesado por relaciones adultocentristas, las cuales no son características de un contexto rural sino de la cultura mexicana en general, donde las infancias son sistemáticamente invisibilizadas. La intervención buscó promover la participación protagónica y la voz de los niños en un espacio público que, hasta ahora, ha sido predominantemente dominado por los adultos.

Antes de adentrarnos a la descripción de la problemática dentro del contexto, es importante resaltar el tema de la estructura de familia dentro de un contexto rural. Como refiere Sánchez (2020) por raíz cultural y en parte por la situación socioeconómica hace que las familias compartan espacios como la tierra y la vivienda [...] en especial en las sociedades rancheras en las que además se habla de relaciones jerárquicas con un sentido patriarcal como es el caso de algunas familias en “Santa Clara”, donde actualmente se siguen replicando conductas machistas. Las tomas de decisiones muchas veces son dadas solo por hombres, el papá, el abuelo o el hijo mayor de edad, que afectan a toda la familia y no se les considera su voz y voto.

De la descripción de arriba, es importante resaltar que las infancias y adolescencias toman parte de los espacios, en los cuales ellos y ellas toman decisiones y conforman un grupo sólido de convivencia, pero sin adultos, ya que cuando existe la presencia de personas adultas se rompe esta relación establecida por ellos y ellas, porque es cuando existe la desigualdad de pensamientos e ideas a la hora de convivir.

Recordemos que para las sociedades rancheras la vida familiar juega un rol importante en su identidad (Sánchez, 2020, p. 259), que con lleva a un control familiar patriarcal, lo que tiene sentido en el momento de adoptar rasgos y conductas adultocéntricas para ejercer poder de formar generacional, invalidando muchas veces a las infancias y adolescencias que forman parte de la comunidad, en decisiones que también les conciernen a ellas y ellos.

Lo anterior nos lleva a reflexionar que “los padres necesitan orientación para dirigir a sus hijos por el camino que conduce la independencia educativa responsable” (Illich, 1987, p.40), y nos remonta al aprendizaje convivencial, el cual marca la pauta para crear relaciones basadas en el respeto y demás valores para una sana convivencia, sin importar raza, género, edad, ideología o alguna otra distinción. Las infancias y adolescencias de la comunidad han crecido con un grado de obediencia a base de violencia y la influencia del miedo hacia las personas mayores. Son pocos los casos dentro de su vida cotidiana en la que realmente son escuchados desde sus sentires o pensares, ya que la mayoría son ignorados o criticados por pensar o sentir de las formas en que se expresan.

Dentro de estas interacciones se evidencian frases que las propias infancias refieren como parte de la manera en que las personas adultas se comunican con ellas, y que refuerzan la problemática mencionada. Algunas de estas expresiones son: “O lo haces o te pego”, “Te voy a castigar, no es si quieres”, “A ver si cuando tengas tus hijos también te desobedecen como tú” y “Saluda, no seas maleducado”. También se emplean frases como formas de condicionamiento, por ejemplo: “Si no haces esto, no te llevo a donde quieras ir”, “Pórtate bien o te va a llevar el diablo” y “Si no me haces caso, te voy a pegar”.

Realmente no es que la comunidad tenga un desprecio o aversión contra infantes y adolescentes, sino que culturalmente esta dinámica adultocéntrica ha permanecido desde generaciones, motivo por el cual se ha instaurado y normalizado en la forma de relacionarse, viéndose, así como parte de ser una sociedad ranchera, descrita anteriormente. Fue necesario resignificar este tipo de interacciones y crear conciencia, incluso con las personas adultas, de las situaciones que a ellas y ellos les molestaba cuando eran infantes, ya que ellas y ellos están involucrados en un círculo vicioso estructural atravesado por el adultocentrismo y un modelo de crianza autoritario, donde las emociones y pensamiento de personas menores no cobran realmente sentido para la estructura adultocéntrica.

Su aprendizaje se basa en los aciertos y errores de las generaciones anteriores, aunque la dinámica de la vida actual ha cambiado considerablemente. Por ejemplo, la agencia social infantil ya es reconocida en varios países y ha sido objeto de estudio por numerosos autores, como: Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Amartya Sen, Berry Mayall, Leena Alanen. P., entre otros (Soto y Kattan, 2019). Lo que sustenta que las formas de interaccionar y tratar de educar a las nuevas generaciones deben ser distintas y siempre basada en valores que velen por la integridad humana de cada persona.

Residir en una comunidad en la que todas y todos se conocen implica tanto ventajas como desventajas, al igual que ocurre en otros aspectos de la vida social. En el caso particular del Rancho Santa Clara, la familiaridad entre sus habitantes, construida a lo largo del tiempo, contribuye al fortalecimiento de los vínculos sociales. Esta cercanía facilita la posibilidad de solicitar apoyo —ya sea emocional, simbólico o material— a personas percibidas como

poseedoras de las capacidades necesarias. No obstante, dicha proximidad también puede propiciar malentendidos derivados de la falta de comunicación efectiva, así como la circulación de rumores o la generación de envidias, fenómenos que inciden negativamente en las dinámicas de interacción comunitaria

Sin embargo, hacer énfasis en esta convivencia comunitaria para mejorar las relaciones entre las personas que habitan y forman parte de los espacios en común es fundamental. Al fomentar un ambiente de cooperación y solidaridad en la comunidad teniendo en cuenta una perspectiva desde la agencia infantil, no solo se promueve un sentido de pertenencia y colaboración mutua, sino que también se sientan las bases para un aprendizaje convivencial fructífero para las generaciones venideras, realzando la importancia de escuchar y potenciar las distintas formas de sentir y pensar de infancias y adolescencias. Este enfoque no solo fortalece los lazos sociales presentes, sino que también prepara el terreno para que las futuras generaciones hereden valores de respeto, empatía y trabajo en equipo, creando así una sociedad más cohesionada y resiliente en el futuro.

Lo anterior se complejiza, teniendo en cuenta que dentro de una comunidad rural ya hay varios valores arraigados y compartidos generacionalmente; sin embargo, se pueden trabajar desde estos enfoques para poder construir entre todas y toda una nueva conciencia de nuestras realidades, en este mundo dinámico del que formamos parte.

Esta comunidad tiene un gran potencial para favorecer estos cambios, ya que como he observado a lo largo de mi vida, las personas que la conforman tienen valores arraigados para velar por la protección y seguridad de sus derechos, además de valorar la vida dentro de un entorno natural, esto favorece a poder construir estas nuevas realidades desde la creación de nuevas perspectivas de las mismas personas que se encuentran dentro del entorno, dado que muchas de las formas de pensamiento, como anteriormente habían sido transmitidas, han podido dar un pequeño giro, por ejemplo, el conocimiento de la tecnología, como el internet, aparatos inteligentes, etc.

Para finalizar, como podemos ver el adultocentrismo suele ser una fuerza dominante que influye en la organización y en la dinámica social. Al colocar a las y los adultos como autoridad y centro de toma de decisiones invisibiliza el protagonismo activo de las infancias y adolescencias, lo que limita su participación en la vida comunitaria.

No obstante, una coexistencia equitativa debe basarse en principios saludables que impliquen valorar todas las voces y perspectivas de cada miembro, incluidas infancias y adolescencias. Promover el protagonismo infantil significa crear un ambiente donde los niños puedan expresar libremente sus opiniones, aportar ideas y participar en la toma de decisiones que afectan su entorno de vida; esto conduce no sólo al enriquecimiento de la comunidad al diversificar las perspectivas hacia las soluciones propuestas, sino que también empodera al grupo de infancias como agentes activos al reconocerlos como fuentes de cambio o desarrollo. Así, cuestionando el adultocentrismo y abogando por la inclusión y participación infantil se espera fomentar una sociedad más justa y democrática en la que prevalece la cohesión porque cada persona tiene la oportunidad de contribuir al bienestar colectivo, como nos indica la ética del cuidado.

Capítulo 4. Metodología y consideraciones éticas

En este capítulo se describe el proceso metodológico que sustenta el diagnóstico participativo, abarcando tanto el diseño como los resultados obtenidos. Este diagnóstico constituye la base para definir la estrategia de implementación del proyecto socioeducativo, asegurando que las acciones propuestas respondan de manera efectiva a las necesidades identificadas.

Se detalla el uso de instrumentos y técnicas específicas de recolección de datos, así como el plan de análisis empleado para alcanzar los objetivos planteados. El enfoque metodológico está fundamentado en los principios de la investigación-acción, promoviendo la convivencia y garantizando la participación activa de infancias y adolescencias, así como la involucración de las personas adultas de la comunidad.

Para finalizar se abordan las consideraciones éticas esenciales para el desarrollo del proyecto. Entre ellas, se incluye la protección de la confidencialidad de la información, la obtención del consentimiento informado de los participantes y el resguardo de su anonimato. También se analizan los posibles beneficios y riesgos asociados, asegurando que el proceso se lleve a cabo bajo un marco ético riguroso que priorice el bienestar de los participantes y fomente una interacción respetuosa y justa.

Caracterización de participantes

Los protagonistas principales en este proyecto son los niños, niñas y adolescentes que participaron en los talleres, mientras que como actores secundarios se incluyen a sus madres, y padres, así como otras personas que viven en Santa Clara. Estos últimos participan en diversas actividades en la comunidad que abarcan desde las escolares y religiosas hasta aquellas relacionadas con labores como la ganadería, agricultura y la recolección de chiles. Estas actividades cotidianas les permiten interactuar y formar parte activa de la comunidad.

Los padres y madres de familia se involucraron de manera importante e indispensable, ya que fueron los pioneros en que sus hijos e hijas puedan asistieran a los talleres, además que se vincularon de forma secundaria en este proyecto.

Las relaciones entre las y los participantes se han establecido desde la infancia temprana, ya que han convivido toda su vida en la comunidad y en la escuela preescolar y primaria, existen lazos más fuertes que otros. Además, otra forma donde conviven es en el catecismo cada sábado.

La convocatoria para elegir a las personas participantes fue dada mediante el grupo del catecismo, ya que, a este espacio, acuden la mayoría de niñas y niños de la comunidad. Los criterios para elegir fueron los siguientes:

- I. Niñeces entre 5-9 años y adolescencias de 10-19 años
- II. Personas adultas
- III. Formar parte de la comunidad
- IV. Disponibilidad de tiempo

Es fundamental resaltar que, en el grupo de infancias y adolescencias, la mayoría corresponde al género femenino.

Para la realización de la intervención se cuenta con 6 niñas, 2 niños, 5 adolescentes mujeres, 4 adolescentes hombres y de personas adultas contando padres y madres de familia se integran 20 personas, siendo un total de 37 quienes están descritos a continuación. Cabe destacar que se utilizan seudónimos las cuales ellas y ellos mismos eligieron para cubrir su identidad con fines de privacidad.

Seudónimos	Edad	Descripción
Mariana	6	Noble, inteligente, intrépida, no se queda con la duda en nada, le gusta preguntar y platicar.
Andrea	8	Es una niña al principio tímida, curiosa, servicial, suele hacer caso o dejarse llevar por lo que dicen los demás.
Bertha	9	Es intrépida, dice lo que piensa, le gusta ser el centro de atención, además es perseverante.
Gerardo	10	Es un niño muy tímido, casi no habla, suele jugar solo con quien les tiene confianza.

Ana	11	Es una niña amable, inteligente, le gusta ser líder, le es fácil decir lo que siente y piensa, es detallista y cariñosa. Además, es decidida y le gusta ayudar a los demás, es sociable.
Alejandra	11	Es una niña tímida, algo reservada, le gusta ser creativa y es dedicada en lo que le gusta.
Damián	11	Es un niño distraído, le gusta llamar la atención, es muy risueño.
Valeria	11	Es inteligente, comienza un poco a rebelarse porque siempre ha sido muy obediente con los adultos.
Adrián	14	Es un adolescente sociable, amable, es muy activo, dice las cosas tal y como las piensa sin filtro.
Martha	15	Es una adolescente que le cuesta expresarse en público, reservada, además tiene algunos síntomas de ansiedad, los cuales le cuesta aceptar.
Claudia	15	Es tímida cuando está en público, no le gusta ser el centro de atención, le gusta pasar desapercibida.
Chalino	15	Es un adolescente que tiene iniciativa, es activo, le gusta opinar sin miedo al qué dirán.
Mónica	16	Es carismática, le gusta ayudar a los más pequeños, inteligente y creativa.
Montserrat	17	Es una adolescente responsable, imponente, inteligente, suele decir comentarios muy acertados, es sociable y amable. Le gusta expresarse cuando tiene la oportunidad.
Antonia	18	Es muy tímida, reservada, le cuesta alzar su voz en público.
Iván	18	Es un poco tímido, pero cuando se siente en confianza se anima a hablar, sin embargo, prefiere quedarse callado y observar.
Jesús	18	Le gusta ser líder, es sociable, carismático, no tiene miedo a decir lo que piensa, pero no le gusta verse vulnerable.

Diagnóstico con participación de actores

Para realizar el proceso de diagnóstico, se llevaron a cabo cuatro sesiones de observación participante en el periodo de septiembre a noviembre 2023. Durante estas sesiones, se realizaron diversas actividades que permitieron conocer las preocupaciones, intereses, gustos y necesidades de las infancias y adolescencias, mediante el juego y la exploración conjunta. Es importante destacar que a través de estas actividades se inició una reflexión sobre los temas que ellas y ellos consideraron importantes, con el fin de que se muestren como co investigadores del proceso de esta etapa y construir un diagnóstico en conjunto.

Las actividades fueron las siguientes:

1. *Dibujar su silueta con un enfoque socioemocional.* Antes de iniciar la actividad, sostuvimos una breve conversación sobre los problemas, utilizando las siguientes preguntas como guía:

¿Cómo definimos la palabra "problema"?

¿Qué problemas identificamos en nuestra comunidad?

Luego, invité a los participantes a trabajar en parejas. Se les proporcionó un papel impreso y crayolas a cada bina. Juntos, pegamos los papeles en la pared según la altura de cada uno. Expliqué que debían dibujar su contorno corporal con la ayuda de su pareja en el papel asignado. Al completar el dibujo, se les pidió que escribieran en la cabeza qué pensaban cuando enfrentaban un problema, en el corazón qué sentían y en las piernas qué acciones podían tomar para resolverlo.

2. *Conociendo nuestra comunidad.* Esta actividad tuvo como objetivo reflexionar en torno a lo que nos gusta y disgusta del lugar donde vivimos y cómo podríamos mejorar los aspectos que no nos gustan. Para esto, se pegaron dos papelotes en una pared, uno estaba dividido en dos con el título “Santa Clara”, en un lado estaba la pregunta “¿qué me gusta de mi comunidad?” y en el otro “¿qué no me gusta de mi comunidad?”; y en el otro papelote tenía el título de “Nuestra comunidad perfecta”.

Se les preguntó primero a las niñas, niños y adolescentes (NNA) si querían comenzar escribiendo en los papelotes o platicando. Ellas y ellos dijeron que preferían platicar primero.

Las preguntas guías fueron:

- ¿Qué es lo que más les gusta de la comunidad?
- ¿Qué es lo que menos les gusta de la comunidad?
- ¿Cómo les tratan en la comunidad?
- ¿Les gusta como las personas adultas se dirigen hacia ustedes?
- ¿Qué les molesta?
- ¿Cómo les gustaría que trataran a las niñas y niños en la comunidad?
- ¿Cómo se imaginan su comunidad perfecta?

3. *Sensibilización y acercamiento a su realidad.* Se indagó sobre cómo las y los adultos creen que son las infancias y adolescencias, cómo consideran que es la participación que las y los NNA desempeñan dentro de la comunidad. Además, se buscó conocer cuál es su visión acerca del involucramiento de todas y todos en la comunidad y reflexionar el porqué de sus respuestas.

En un foro grupal se hicieron las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los espacios en dónde conviven niños y niñas?
- ¿Y en cuáles conviven las infancias, adolescencias y las personas adultas?
- ¿En qué participan los niños, niñas en la comunidad y de qué manera?
- ¿En qué cosas se tiene que poner de acuerdo dentro de la comunidad?

4. *Reflexionando con las infancias y adolescencias.* El objetivo de esta actividad fue conocer e indagar los puntos de vista de las y los NNA que tienen acerca de su convivencia y participación ejercida dentro de la comunidad, así como sus sentipensares acerca de sus experiencias con estos temas.

Esta actividad sirvió para conocer cuáles son los espacios donde las y los NNA conviven tanto entre sí como con las personas adultas, así como saber en qué actividades participan y de qué manera, se utilizaron las siguientes preguntas, las mismas que respondieron las personas adultas:

- ¿Cuáles son los espacios en donde conviven niños y niñas?
- ¿Y en cuales conviven las infancias, adolescencias y las personas adultas?
- ¿En que participan los niños y niñas en la comunidad y de qué manera?
- ¿En qué cosas se tiene que poner de acuerdo dentro de la comunidad?

Durante las actividades diagnósticas descritas anteriormente, observé e identifiqué que las y los NNA tienen noción de las problemáticas que existen en la comunidad. Estos son algunas de los que mencionaron:

- Muchas veces se va el agua
- Si no llueve mucho afecta a la siembra
- En ocasiones utilizan fertilizantes que no son buenos para la siembra
- Se va la luz
- Se descomponen los tractores
- Existen malos entendidos por los chismes que se generan en la comunidad
- Contaminación del medio ambiente
- Maltrato animal

En la actividad donde participaron las personas adultas de la comunidad, específicamente las madres de las y los NNA, se hizo énfasis en cómo las infancias y adolescencias participan y de dónde viene su participación, por lo que contestaron lo siguiente: “Participan cuando sus papás los obligan o cuando hay recompensa de por medio, por ejemplo, hoy como no les ibas a dar comida, las mamás no vinieron por no recibir algo a cambio”.

Lo anterior me pareció interesante, ya que su visualización de participación tiene que ver muchas veces con un condicionamiento, “si recibo, lo hago”. Claro que esto no aplica para todas y todos, ya que las personas que asistieron, estuvieron sin recibir nada a cambio, sino por voluntad propia y con una actitud positiva y cooperadora.

En el desarrollo de este taller hubo varias reflexiones en conjunto, a pesar de que se les dijo que las respuestas las podían escribir individualmente, prefirieron dialogarlas en conjunto y ponerse de acuerdo en qué escribir.

Estas fueron las preguntas y sus respuestas:

¿Cuáles son los espacios en donde conviven niños y niñas?

1. Escuela, jardín
2. Escuela, catecismo, jardín
3. Escuela, catecismo, jardín (plaza)
4. Escuela, catecismo, jardín (plaza)
5. Escuela, catecismo, jardín

¿Y en cuáles conviven las infancias, adolescencias y las personas adultas?

1. Fiestas, cumpleaños
2. Fiestas, casa, en la plaza y en la tienda
3. Salida de misa, fiestas y plaza
4. En casa, reuniones familiares, fiestas y plaza
5. Salida de misa, fiestas y plaza
6. El jardín (plaza)

¿En que participan los niños, niñas en la comunidad y de qué manera?

1. En las decisiones de algún proyecto en la escuela, en la comunidad, en los juegos; en las posadas en tiempo de navidad, en los eventos de la escuela.
2. Tomando decisiones en sus clases, opinando en casa y en el catecismo dando puntos de vista.
3. En la escuela, en la doctrina, cuando los llevan a concursos.
4. Tomando decisiones en sus clases
5. En la escuela en proyectos y bailables, en el catecismo cuando hacen proyectos y en la pastorela, en la plaza cuando juegan

¿En qué cosas se tiene que poner de acuerdo dentro de la comunidad?

1. Sobre el agua potable, fiestas patronales, acuerdos en la escuela, sobre la iglesia.
2. Para lo de la luz del agua, para algún trabajo de carreteras o templo
3. Agua potable, eventos de la escuela, fiestas patronales
4. Agua potable, fiestas patronales, acuerdos escolares y trabajos comunitarios.
5. Agua potable, fiestas patronales y acuerdos escolares

En la última pregunta, se hizo énfasis en la reflexión sobre por qué en las actividades que no participan las infancias y adolescencias, consideran que su participación debe ser nula o poca, por lo que contestaron lo siguiente:

- “Hay responsabilidades que a los niños no les corresponden”
- “Porque son responsabilidades de grandes”
- “Ya son cosas de grandes”
- “Ni modo que nos den dinero”

Todas acordaron que las actividades relacionadas con eventos escolares son las únicas en las que deben participar las y los NNA.

También pregunté cómo las y los adultos describirían a las infancias y adolescencias de la comunidad en general, por lo que en plenaria respondieron lo siguiente:

- Hacen diferencia entre los niños y niñas de un lado y de otro
- Le gritan a su mamá
- Nos hace falta mucha cultura
- Son groseros, mal hablados
- Mal educados
- Imperativos, no como antes
- Les hace falta un gobierno
- Respetuosos
- Inocentes
- Despiertas/os
- Flexibles
- Maduras/os

Para la conclusión de los resultados del taller con las personas adultas se les hicieron las siguientes preguntas, seguidas de sus respectivas respuestas:

¿Qué les preocupa a los adultos de las infancias y adolescencias?

- La educación sexual
- Falta de charlas padres e hijos
- Las adicciones
- Relación de parejas (hombre con mujer, mujer con hombre)
- Videojuegos
- Falta de respeto a las personas mayores
- El uso frecuente del celular
- Redes sociales

¿Qué pensamos los adultos que las infancias pueden aportar a la comunidad?

- Ayuda para diferentes actividades
- Inteligencia
- El manejo de la tecnología
- Ideas nuevas
- Sus conocimientos

Me pareció interesante que, en la segunda pregunta, recurrieron a preguntarles a las niñas que estaban cerca sobre su opinión para responderla. Como conclusión del taller, comentaron que se sintieron entusiasmadas participando y pudiendo dar su opinión acerca de los temas abordados en esta sesión, así como reconocer que las infancias hacen la diferencia en las actividades cuando participan. Además, comentaron que no habían tenido en cuenta estos aspectos, aunque son de su vida cotidiana, el hecho de remárcalos dentro de estas actividades pudieron darles otro tipo de importancia, como visualizar en cómo es la comunicación de la comunidad para tomar decisiones y quienes ejercen su voz y voto dentro de estas decisiones, así como los puntos de convivencia en la comunidad.

En esta ocasión participaron mayormente niñas, ya que solo había un hombre adolescente de 17 años. Las edades de las 6 niñas que participaron oscilaban entre los 10 y 17 años, siendo

en su mayoría adolescentes. Trabajar con las infancias y adolescencias fue muy enriquecedor para contrastar las respuestas del taller con las personas adultas.

Lo que hicimos fue distinguir entre participación y convivencia. Algunas de sus respuestas fueron que participar es decir o hacer algo, mientras que la convivencia es compartir algún espacio. En la siguiente actividad utilizaron *post it* para escribir sus respuestas individualmente y mientras los iban pegando en el papelote, fueron dialogando sobre sus ideas. Estas fueron las preguntas y sus respuestas:

¿Cuáles son los espacios en donde ustedes conviven?

1. Tienda
2. Escuela
3. Doctrina
4. En el jardín y en mi casa
5. En la tienda, quiosco y casa
6. En el jardín, casa, templo y afuera de la tienda
7. En el jardín y en mi casa
8. En la escuela y en la doctrina

¿Y en cuáles conviven ustedes y las personas adultas?

En esta respuesta dijeron grupalmente que conviven con personas en los lugares anteriores, solamente en el jardín no, ya que los únicos que asisten o reúnen ahí son ellas y ellos.

¿En que participan ustedes en la comunidad y de qué manera?

Todas y todos dijeron que no los toman en cuenta en nada, ni para tomar decisiones en cosas que le conciernen a toda la comunidad.

Solamente participan cuando las ponen a trabajar en el campo o en el catecismo.

¿En qué cosas se tiene que poner de acuerdo dentro de la comunidad?

En conjunto respondieron que no les toman en cuenta para ninguna situación, por ejemplo, en fiestas patronales, lo que por una parte les favorece, ya que no tienen que cooperar

económicamente, sin embargo, les gustaría participar en dar su opinión sobre las fiestas patronales y les gustaría ser escuchadas y escuchados, pero refieren que nunca lo van a hacer “porque las personas adultas están cerradas de mente”.

Me pareció interesante la forma en que se pusieron de acuerdo para responder las preguntas anteriores, mediante un dialogo entre todas y todos en el cual asintieron a sus respuestas comunes y se apoyaron las unas a las otras en sus opiniones.

En la última actividad decidieron responder a las preguntas escribiéndolas y dialogándolas, esto les brindó sentirse en libertad de responderlas como a ellas y ellos les parecía la forma adecuada de expresarse. En esta actividad se reunieron para darse ideas las unas y otras cuando se les complicaba o no entendían las preguntas.

¿Qué les preocupa dentro de la comunidad?

- Que se termine el agua
- Que no haya iluminación en las calles
- Que arreglen la terracería
- Que su familia no esté bien
- La salud mental de la comunidad
- El bienestar de sus familias
- Sus exámenes y calificaciones
- No llegar a ser alguien en la vida y tener algo estable
- Dinero que no tengo para hacer mejoras en la comunidad

¿Qué consideran que pueden aportar a la comunidad?

- Juntar basura
- Regar árboles

Como conclusión del taller, compartieron que les gustaría ser más tomadas en cuenta en otros asuntos, ya que muchas veces no se sienten escuchadas y solo las toman en cuenta cuando a las personas adultas les conviene. Les gustaría que cambiaran las formas de pensar y no

fueran tan cerradas de cabeza, que tuvieran más apertura para poder dialogar de los temas que a ellas les interesa y concierne. Además, reflexionaron que su interacción solo se fortalece al convivir entre ellas y ellos.

Considero que la participación dentro de la comunidad fue muy gratificante. El apoyo y la implicación en las actividades reflejan el entusiasmo de las y los NNA por compartir y adquirir conocimiento. Además, la disposición de los padres y madres para que sus hijos participaran en las actividades fue muy satisfactoria. Después de llevar a cabo las actividades, recibí numerosos comentarios positivos que expresaban la alegría y satisfacción de ellas y ellos al participar en este espacio convivencial.

Por estas razones, considero de vital importancia abordar los objetivos de la intervención, ya que observo una baja o nula participación de las infancias en su entorno. Los niños y niñas se sienten subestimados frente a la figura de autoridad de los adultos, lo que limita su expresión y participación en temas que les conciernen. Además, es crucial sensibilizar a padres y madres sobre su relación con sus hijos e hijas, y cómo estas dinámicas familiares afectan el desarrollo de la autoestima y la confianza de los niños, quienes pueden sentirse cohibidos por el miedo inducido en sus relaciones familiares.

Diseño del proyecto socioeducativo con y desde las infancias.

Esta intervención se basa en una metodología en la que motivación (querer participar), formación (saber participar) y organización (tener espacios) se integran en un mismo proyecto construido con los propios NNA (Jáuregui, 2017).

Para la realización de esta intervención fue importante resaltar la importancia de explicarles a las y los NNA las razones por las cuales se requiere de su colaboración, y exponer que se pone a consideración su participación, es decir, que esta se vuelve voluntaria (Aguilar, 2019), lo que les brindó la oportunidad de enmarcar esta intervención desde un enfoque de investigación-acción porque la interacción se vuelve recíprocamente respetuosa y horizontal.

Se procuró utilizar los métodos horizontales para producir conocimientos como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público (Corona & Kaltmeier, 2012), por lo que es importante resaltar los valores individuales de cada persona y reflexionar sobre el accionar de cada quien, tanto en la comunidad como en el taller, y cuestionarlo en conjunto.

Al iniciar el trabajo con NNA se elaboraron normas de convivencia con la participación de los mismos participantes, a fin de que las sesiones se realicen en un clima de respeto y confianza (Ames, Rojas y Portugal, 2010). La forma de trabajar con los niños y niñas se fue hilando a través de las relaciones que se establecieron en cada contacto de los días asignados a las sesiones.

Los talleres se basaron en actividades lúdicas que fomentaron la participación protagónica de las infancias, aprendizajes convivenciales significativos y, sobre todo, que estas actividades tuvieran un efecto en deconstruir las prácticas cotidianas y concientizar, tanto a las infancias como a las personas adultas, en la importancia de lograr resonar las voces de las y los NNA dentro de la comunidad, así como sus sentipensares de las acciones en las que se involucran dentro de su contexto, para dejar de invisibilizar su participación.

Las sesiones de trabajo grupal duraron como máximo dos horas para evitar que los niños se cansaran. Para esta intervención se asignaron roles específicos, que se decidieron por medio de una votación para los siguientes papeles:

- Mínimo tres trabajadores de campo para el trabajo grupal con niños pequeños (facilitador que dirige la actividad, facilitador que complementa y anotador)
- Dos trabajadores de campo para el trabajo grupal con los niños grandes (un facilitador y un anotador).

A continuación, se presenta una tabla describiendo brevemente las sesiones que se llevaron a cabo en esta intervención.

Tabla 2 Descripción de las sesiones de los talleres para la intervención

Fecha	Intervención	Objetivo
23/marzo/2024	Expresión infantil desde un día típico	Identificar cómo los niños y niñas usan su tiempo y sus actividades cotidianas desde sus códigos de comunicación, buscando reconstruir su jornada diaria e identificar la cultura adulto céntrica que se manifiesta.
25/marzo/2024	Paseo guiado por las infancias y adolescencias en la comunidad	Recoger las percepciones de los niños y niñas sobre su comunidad, qué consideran más importante, qué les gusta y disgusta de este espacio con el fin de visibilizar su actoría social e identificando su organización infantil.
26/marzo/2024	Bienestar desde la ética del cuidado	Construir/generar con los niños y niñas los indicadores de bienestar desde su propia perspectiva, buscando cómo interpretan el cuidado de sí mismos y de las y los otros.
27/marzo/2024	Construyendo historias	Conocer su percepción acerca de la comunidad donde viven mediante la construcción de un cuento, en el cual se muestre la cooperación e interacción de todas y todos.
20/abril/2024	Álbum de experiencias del paseo	Generar un producto artístico que refleje sus sentipensares de la recolección de información sobre la comunidad, donde se respeten las ideas de cada una y uno, así como generar su participación protagónica desde el respeto de todas y todos.
27/abril/2024	Los desafíos de compartir poder entre adultos y adolescentes	Las personas adultas hacen consciencia, en el marco de la ética del cuidado, de que las niñeces y adolescencias son sujetos con agencia social y capacidad de participación política comunitaria, reconociendo cuales son las culturas adultocéntricas que se ejercen para así poder reflexionar de ellas.
04/mayo/2024	Museo de la recuperación de la historia de la comunidad	Las niñas, niños y adolescentes visibilizan su actoría social desde su participación en conjunto con las personas adultas con el fin de recuperar la historia de la comunidad a partir de un diálogo intergeneracional.

Nota. Esta tabla muestra las fechas en que se llevó a cabo la intervención, seguido del nombre del taller y los objetivos de cada actividad. Cabe mencionar que las descripciones desglosadas de las actividades se encuentran en el apéndice B.

Consideraciones éticas

Mi posición como investigadora en este proyecto está basada en una perspectiva que busca la horizontalidad, donde existe “un intercambio recíproco entre investigadora y colaboradores para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los y las otras en el campo, en este caso, en la comunidad” (Corona, 2012, p. 12). En este caso las personas que se vuelven colaboradores de esta intervención son las y los participantes que se describieron anteriormente, el hecho de llamarles colaboradores, ayuda a que se apropien de esta intervención como suya, ya que gracias a sus acciones se podrá realizar un cambio de sus realidades en la comunidad.

Parte de esta metodología según Corona (2012):

Es necesario repensar el diálogo como el fenómeno social en que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con los y las otras, esto con el fin de crear conciencia tanto en la forma de comunicarnos como en nuestras prácticas, para que de esta forma se puedan crear redes de apoyo eficaces y estables dentro de la comunidad. (p.11)

Esta intervención incluye procesos de reflexión tanto de las y los NNA como de la investigadora mediante la creación de espacios de convivencia comunitaria con la participación protagónica de las y los participantes. Se buscó atender a las problemáticas principales que ellas y ellos consideren que existen dentro de su contexto, además de fortalecer los vínculos entre las redes de apoyo. Esto se lleva a cabo con el propósito de intervenir en la comunidad de manera beneficiosa para todos, garantizando que se tomen en cuenta las decisiones, emociones y pensamientos de las y los NNA.

En este sentido, fue fundamental adoptar una ética que garantizara el respeto por los derechos, la dignidad humana y el bienestar de las y los participantes. Como marco de referencia, se consideró la Carta Internacional para la Investigación Ética con la Niñez, la cual establece siete principios fundamentales. Cabe señalar que, si bien la presente constituye una intervención y no una investigación en sentido estricto, se han seguido los lineamientos éticos propuestos por Graham et al. (2013) en la aplicación de dichos principios:

1. La ética en la investigación con niños es responsabilidad de todos

Nosotros, la comunidad de investigadores, incluyendo a todos aquellos que participen en la realización, encargo, financiación y revisión de la investigación, somos responsables de velar por que se cumplan las más altas normas éticas en toda investigación en la que participen niños, independientemente del enfoque o contexto de investigación.

2. Respetar la dignidad de los niños es fundamental para la investigación ética

La investigación ética se lleva a cabo con integridad y se muestra respetuosa con los niños, sus puntos de vista y sus culturas. Hacer participar de forma respetuosa a los niños requiere que los investigadores reconozcan la situación de los niños y la evolución de sus facultades y valoren la diversidad de sus aportaciones.

3. La investigación con niños debe ser justa y equitativa

Los niños que participan en la investigación tienen derecho a la justicia. Esta exigencia requiere que todos los niños reciban un trato igual, que los beneficios y las cargas que impliquen su participación se distribuyan de manera equitativa, que los niños no sean excluidos de forma injusta y se suprima todo obstáculo discriminatorio a su participación.

4. La investigación ética ha de beneficiar a los niños

Los investigadores deben asegurarse de que la investigación obtenga los máximos beneficios para los niños, de forma individual y/o como grupo social. El investigador tiene la responsabilidad primordial de reflexionar sobre la pertinencia de la investigación y evaluar si va a beneficiar a los niños, a lo largo del proceso de investigación y como consecuencia de éste.

5. Su participación en la investigación nunca debe causar daño a los niños

Los investigadores deben hacer todo lo necesario para prevenir todo riesgo potencial de dañar a los niños y evaluar si se justifica la necesidad de hacer participar a un determinado niño.

6. La investigación siempre debe obtener el consentimiento informado y continuo de los niños

Siempre debe solicitarse el consentimiento de los niños, así como el de los padres y deben observarse todas las demás exigencias necesarias para realizar la investigación de acuerdo con los principios éticos. El consentimiento debe basarse en una comprensión equilibrada y justa de todo lo que implica la investigación durante y después del proceso. Siempre debe respetarse toda indicación de disensión o deseo de retirarse de los niños.

7. La investigación ética requiere una reflexión continua

La realización de estudios de investigación con la participación de los niños es importante. La investigación ética exige que los investigadores reflexionen continuamente sobre su práctica, mucho más allá de los requisitos formales de revisión ética. Para ello es preciso prestar una atención continua a los supuestos, valores, creencias y prácticas que influyan en el proceso de investigación y tengan repercusiones sobre los niños. (p.33)

Beneficios y posibles riesgos para las y los participantes.

Beneficios:

- La participación en esta intervención puede estimular el desarrollo cognitivo, promoviendo habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje convivencial.
- Las y los NNA pueden empoderarse al ver que sus ideas y contribuciones son valoradas, lo que puede aumentar su autoestima y confianza en ellas y ellos mismos.
- Aumenta la conciencia sobre los problemas y necesidades de la comunidad, al tiempo que fomenta un sentido de responsabilidad y compromiso hacia la misma.
- Brinda oportunidades para interactuar y socializar, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales y de cuidado hacia con las y los otros.

Riesgos:

- Podrían existir situaciones de estrés o agotamiento mental, por falta de herramientas de comunicación; sin embargo, si ocurrieran este tipo de incidentes, mi formación como psicóloga puede ayudar a resolver este tipo de complicaciones y riesgos.
- Se podrían visualizar actitudes de competencia entre las y los participantes.
- Las y los NNA podrían cuestionar a adultos en alguna situación y eso podría generar regaños o conflictos.

Como se ha detallado, la metodología empleada y las consideraciones éticas adoptadas en este proyecto son fundamentales para garantizar que las intervenciones sean pertinentes y respetuosas con las realidades y necesidades de las y los participantes. Este enfoque integral no solo busca generar resultados válidos y confiables, sino también fomentar relaciones horizontales y participativas entre todos los involucrados. De este modo, se prioriza el bienestar y la agencia de las infancias y adolescencias, al mismo tiempo que se promueve una reflexión profunda sobre las dinámicas comunitarias y sus posibilidades de transformación.

Con esta base metodológica sólida, el próximo capítulo se centra en analizar los resultados obtenidos, mostrando cómo estas acciones y reflexiones han contribuido a visibilizar las experiencias y perspectivas de las y los participantes, así como a identificar áreas clave de intervención y mejora en la comunidad.

Capítulo 5. Resultados

En este apartado, se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de la intervención realizada. Se incluyen los datos cualitativos recopilados durante el estudio, con el objetivo de responder al objetivo principal y los específicos. Los resultados se organizan de acuerdo con los objetivos específicos del estudio y se presentan de manera clara y estructurada para facilitar su comprensión.

La intervención permitió corroborar el planteamiento inicial, el cual sostiene que en las dinámicas sociales de la comunidad prevalecen prácticas y discursos que reproducen una cultura adultocentrista, restringiendo así la participación activa y protagónica de niñas, niños y adolescentes en el contexto. Esta problemática se ve profundizada por la limitada existencia de espacios destinados al fortalecimiento de sus competencias emocionales, donde puedan ser escuchados y validados sin ser objeto de juicio.

Las intervenciones que se realizaron y construyeron con las infancias y adolescencias fueron un parteaguas para cumplir el objetivo principal, ya que se generaron espacios de convivencia dentro de la comunidad, los que generaron la escucha activa para alzar sus voces y ser las y los protagonistas en función de sus necesidades psicológicas y físicas. Llegaron a comentar que les encantaba estar en este espacio porque se sentían valoradas, escuchadas y además se divertían mientras aprendían en conjunto, refiriéndome a las infancias y adolescencias.

La primera actividad de intervención tuvo como objetivo identificar cómo los niños y niñas usan su tiempo y sus actividades cotidianas desde sus códigos de comunicación, buscando reconstruir su jornada diaria e identificar la cultura adultocéntrica que se manifiesta (Fig. 4). Para ello, se reconstruyó su jornada diaria e indagamos en conjunto sobre sus actividades: cuáles les gustan más, cuáles

Figura 4

Primera actividad del taller



menos, con quiénes las realizan, cómo las clasifican y hasta qué punto pueden decidir sobre el uso de su tiempo.

La dinámica comenzó con un intercambio donde las infancias compartieron sus rutinas diarias (Fig. 5), plasmando una de ellas en un dibujo con el fin de iniciar la conversación, algunas le pusieron más empeño a su dibujo, por lo que se demoraron más tiempo en terminarlo. Luego, se transcribieron las actividades mencionadas en tarjetas y se dispusieron en un papelógrafo para visualizar su jornada típica, para ello todas tuvieron la iniciativa de decirme que yo las escribiera, ya que no tenían ganas de escribir, solo de hablar. Acto seguido, categorizamos estas actividades, explorando con quién las realizan, su nivel de agrado y desagrado hacia ellas, la flexibilidad para dejar de hacerlas, cuales hacen por obligación y cuales tienen la opción de decidir hacerlas y si reciben algún tipo de remuneración. Esta actividad funciono para identificar como construyen su realidad a partir de sus rutinas, además del impacto que tiene o no la cultura adultocéntrica.

Figura 5

Dibujos rutinas



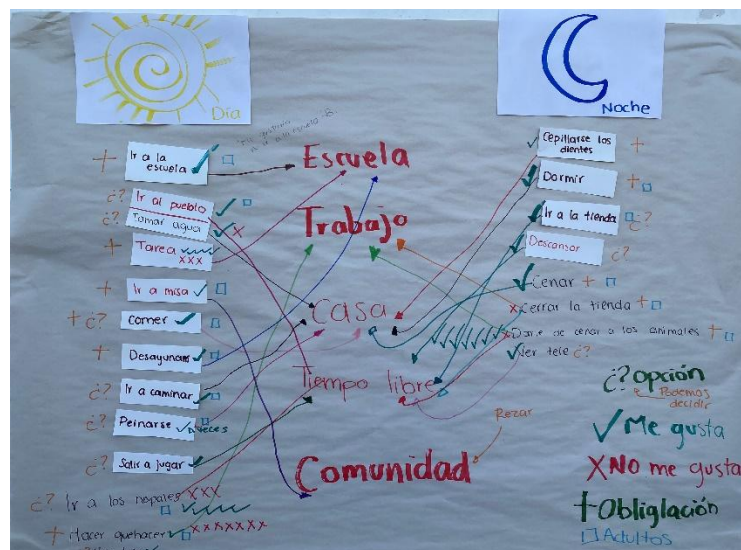
Dentro de sus respuestas y categorías, la mayoría de las actividades que mencionaron les gusta hacerlas, y también en la mayoría las personas adultas participan en ellas, por ejemplo: ir a la escuela, ir al pueblo, comer, ir a misa, ir a la tienda. Entre las actividades que tienen opción a decidir y las que son obligatorias hubo un equilibrio, ya que fueron casi mitad y mitad. Las categorías que crearon para relacionar las actividades fueron las siguientes: Escuela, Trabajo, Casa, Tiempo libre y Comunidad (Fig. 6).

Mientras daban sus respuestas y las iban categorizando fluía la comunicación, se mostraban interesadas en la actividad y en conjunto se ayudaban para saber dónde podían poner cada

una y cómo podían llamarles a las categorías. Con sus respuestas pude identificar que las actividades donde se podía visualizar la cultura adultocéntricas se relacionaban con tareas del hogar o imposiciones culturales, ya que en estas no se les pedía opinión ni se les escuchaba si querían o no realizarlas. Incluso hubo un comentario de una de las niñas que menciono: “Cuando estoy en mi casa y quiero platicar con mi mamá, por estar en el celular no me escucha y me regaña si la molesto”.

Figura 6

Esquema realizado por infancias



La segunda actividad tuvo como objetivo recopilar las percepciones de los niños y niñas sobre su comunidad, qué consideran más importante, qué les gusta y disgusta de este espacio con el fin de visibilizar su actoría social e identificando su asocianismo y organización infantil. Esto se logró mediante el paseo guiado dentro de la comunidad. Para la realización de esta actividad, contamos con la visita de mi asesor de tesis, David Sánchez, quien fue participe de este paseo con nosotras y nosotros. Al principio las infancias y adolescencias se cohibieron con su llegada, a pesar de que previamente la sesión anterior, ya se los había hecho saber y estuvieron de acuerdo, sin embargo, es normal sentir esos nervios cuando recién conoces a alguien.

Figura 7

Camino hacia la escuela



Realizamos una actividad rápida para presentarnos todas y todos, después se hizo la invitación que, aprovechando la visita de David, le sacáramos más provecho a la actividad para darle un recorrido por la comunidad, siempre y cuando ellas y ellos estuvieran de acuerdo, a lo que sí accedieron. Les comenté que solo iríamos a los lugares que les gustaran y que quisieran. El primer lugar al que emprendimos la caminata fue a la escuela (Fig. 7), nos compartieron que es un lugar donde ellas y ellos disfrutaban estar, aunque las adolescencias ya no fueran a la primaria, les traían gratos recuerdos de haber estado ahí (Fig. 8). Las infancias más pequeñas decidieron que el segundo lugar fuera el kínder (Fig. 9), ya que se encuentra a unos metros de la primaria, se les dijo que iríamos a donde la mayoría estuviera de acuerdo, así que los que no quisieron se quedaron

sentados afuera de la primaria, ya que llegaron algo agotados, porque del lugar que partimos fue del quiosco de la comunidad, el cual se encuentra en el centro del rancho. El tercer lugar fue a la “ranilla” un lugar que está dentro del rancho (Fig. 10), pero se encuentra alejado de todas las casas, por lo que el recorrido se alargó, pero esto hizo que nos trasladáramos por otros lugares, los cuales mientras pasábamos David hacía preguntas sobre que sabían de esos lugares y algunas y algunos le contestaban. Como estaba muy retirado fue el último lugar al que fuimos, además de que ya todas y todos estaban muy cansados y regresamos al punto de inicio.

Figura 8

Escuela de la comunidad



Figura 9

Kínder de la comunidad



Dentro del proceso de toma de decisiones, pude notar que tenían facilidad y rapidez para saber a dónde querían ir, claro que había un par de líderes, quienes proponían lugares, y las y los demás asentían sin conflicto, solo hubo una ocasión en la que entraron en desacuerdo, ya que una de las niñas muy insistente quería ir a su casa para que conociéramos el camino que recorría para llegar, pero nadie quiso ir. Con esta intervención se destacaron los puntos fuertes que tienen para tomar decisiones, reunirse en equipo y lograr un cometido, pero sobre todo disfrutar el proceso y responsabilidad de sus decisiones.

Figura 10

Camino hacia la ranilla



La tercera intervención tuvo como objetivo construir/generar con los niños y niñas los indicadores de bienestar desde su propia perspectiva, buscando cómo interpretan el cuidado de sí mismos y de las y los otros. En esta actividad se redujo el grupo infancias y adolescencias, solo asistieron niñas, ya que por motivos personales no pudieron asistir, sin embargo, impacto demasiado lo que se obtuvo de sus intervenciones. Se logró obtener

resultados que permitieron generar los indicadores de bienestar y malestar desde sus propias perspectivas, se mostraron muy interesadas y participativas en el momento de hacer las actividades.

Cuando dibujaron a una persona que ellas consideraban que necesitaba ayuda y cuidados necesarios para tener una mejor vida, eligieron personas que viven dentro de la comunidad, solo una niña dibujó a alguien externo. De las personas que dibujaron y contaron su problemática fueron las siguientes: una niña que tiene sobrepeso, la cual ese día no asistió, mencionaron que es un problema de salud para ella, ya que le puede afectar y traer consigo más enfermedades; dibujaron a un señor que tiene problemas por abuso de sustancias y ahora, aunque no las consume tiene secuelas graves; otro dibujo fue de su papá de una de las niñas, la cual describía que es muy explosivo y que nunca la escucha ni toma en cuenta lo que piensa y siente.

Cuando se hizo la pregunta de ¿por qué consideran que una persona puede estar mal? Respondieron lo siguiente:

- Cuando tiene alguna enfermedad, sufre maltrato o bullying, que no tiene un ambiente familiar o social bueno y/o agradable
- Porque no la escuchan, falta de amor y apoyo, está sola o nadie la cuida
- Porque se drogan y eso es malo para la salud
- Porque no la escuchan y puede estar traumatada

Lo anterior me pareció relevante en el sentido de la toma de conciencia que cada una hace para analizar estos casos, algunos ajenos a ellas, sin embargo, su nivel de empatía y preocupación revelan la importancia que le dan a los cuidados que deben de tener y optar por generar un bienestar en sus vidas.

A la pregunta de ¿Cuáles serían los indicadores que demuestren que una persona está bien? Respondieron lo siguiente:

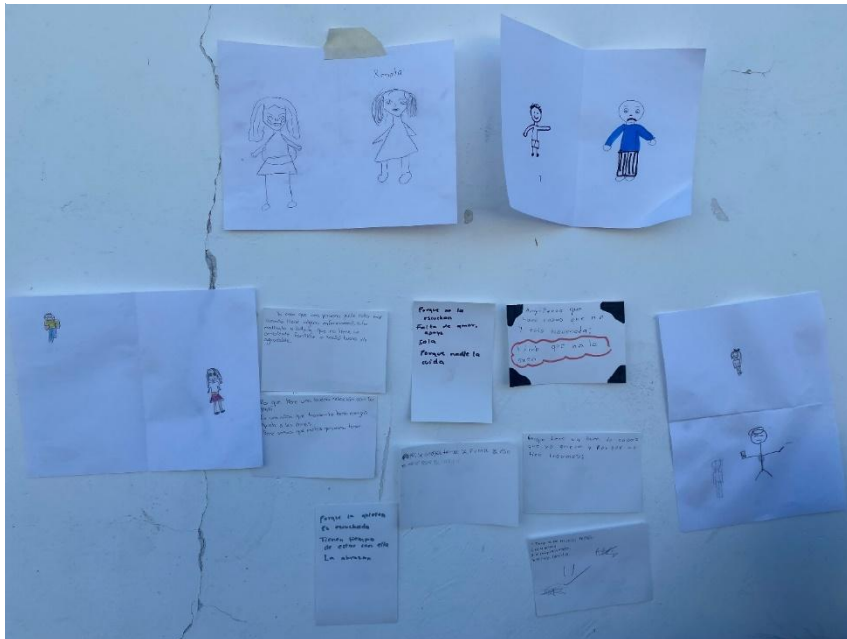
- Porque tiene una buena relación con su papa, transmite buena energía, ayuda a los demás y tiene cosas que muchos quisieran tener
- Porque la quieren, es escuchada, tienen tiempo de estar con ella y la abrazan

- Porque no tiene traumas
- Tiene buenos papás, no le pegan, le compran todo.

En cada una de las preguntas, se les animo a opinar sobre las respuestas de las otras niñas, y este dialogo propicio a que se retroalimentaran entre ellas y llegaran a concordar con sus distintos puntos de opinión (Fig. 11).

Figura 11

Tarjetas de la tercera actividad



La cuarta actividad tuvo como objetivo conocer su percepción acerca de la comunidad donde viven mediante la construcción de un cuento, en el cual se muestre la cooperación e interacción de todas y todos. Para poder construir el cuento, empezamos a dialogar sobre qué temas les interesaría que formara parte de él, los elementos que mencionaron fueron los siguientes: que empezara con la frase “había una vez una comunidad”, Santa Clara, animales, personas, cerro, naturaleza, arroyo, templo, casas, quiosco, cielo, columpios, jardín, escuela y panteón. Eligieron que cada persona tomara uno de esos elementos y construyera una oración para poder formular el cuento en conjunto. El cuento quedo así:

“Había una vez una comunidad que se llamaba Santa Clara, que tenía una escuela que se llamaba Francisco Villa, había muchos animales y gatos, y también zacate para las vacas. Viven muchas personas en la comunidad y la mayoría son niños. Cuando salen de la escuela se van a jugar a los columpios. Es muy bonito el cielo y es azul, en el cerro de esta comunidad hay coyotes. Y dentro de la naturaleza, hay árboles y siembran milpa, cuando los niños salen de vacaciones se van a jugar al arroyo. El templo estaba muy bonito, en el templo van a rezar y los domingos hay misa, saliendo de misa los familiares de los fallecidos van a visitarlos al panteón, también saliendo de misa los niños se van a jugar al jardín. Había muchas casas. Fin.”

Este ejercicio de realizar un cuento entre todas y todos fue enriquecedor, ya dentro del cuento existen cosas que pasan realmente y hay otras que mencionan que quisieran que en la realidad fuera así, por ejemplo: que haya muchos niños, que vayan a bañarse al arroyo, el hecho de que existan muchos animales dentro de la comunidad. Se logró el objetivo de mostrar la cooperación y la interacción de todas y todos, el cuento lo decidieron audio grabar, ya que fue lo que la mayoría opino, habían comentado dibujarlo, escribirlo, pero al final lo audio grabamos, incluso en el momento de esta decisión, una niña comentó: “ojalá siempre nos tomarán así en cuenta para poder llegar a una decisión todos juntos”. Esto fue muy valioso para mí, ya que en este espacio sentían la libertad de decidir y opinar sin ser juzgadas o juzgados.

La quinta intervención tuvo como objetivo generar un producto artístico que refleje sus sentipensares de la recolección de información sobre la comunidad, donde se respeten las ideas de cada una y uno, así como generar su participación protagónica desde el respeto de todas y todos. En esta actividad hubo mucha fluidez de información, todas y todos trajeron sus cámaras, celulares y tabletas para poder recopilar fotos y videos del paseo guiado. Mientras las íbamos pasando a la computadora había comentarios como: “Yo tomé esa foto porque ese árbol se veía bonito”, “Yo casi grabé todo el paseo y me sentía como una reportera”, “Estuvo chido haber caminado juntos y ver de otra forma el rancho”. Fueron muy gratos sus comentarios en el momento de estar viendo todo lo que documentaron, y este último comentario me causo curiosidad, a lo que pregunté por qué ver de otra forma el rancho,

a lo que me contestó el niño: “Porque sentí que estaba de excursión en un lugar, que ya lo conocía, pero como estábamos todos juntos sentí que era diferente”.

Para acomodar el video se pusieron de acuerdo en que foto iba primero, si poníamos o no frases dentro del video, otros niños y niñas de repente se desesperaron porque había una niña que tomo muchas fotos y no se cargaban rápido a la computadora, y ellos y ellas ya querían ver las suyas puestas en el video, sin embargo, una niña intervino y les dijo: “Hay que respetar cada turno, ustedes también hubieran tomado más fotos pero mientras muéstranoslas en tu celular”, con esta intervención se bajó su nivel de tolerancia a la frustración y lograron llegar a acuerdos. Lo que me parece una acción de cuidado entre ellas y ellos.

Al finalizar la sesión hice el aviso de la actividad del museo, en el cual debemos de traer algún objeto antiguo, platicar con las personas adultas de nuestra familia para que nos cuenten para que lo utilizaban y cómo, alguna historia antigua de la comunidad o un juego que sus papás y mamás jugaban cuando eran niños y niñas. Se mostraron muy interesados y emocionados y comenzaron incluso a decir cosas que ya sabían sobre esos temas.

La sexta intervención tuvo como objetivo que las personas adultas hicieran consciencia, en el marco de la ética del cuidado, que las niñeces y adolescencias son sujetos con agencia social y capacidad de participación política comunitaria, además de reconocer las culturas adultocéntricas que se ejercen en el contexto para así poder reflexionar sobre ellas. La actividad consistió en formar equipos equitativos mezclando adultos con niñas, niños y adolescentes, se formaron dos equipos, los cuales debían de armar una figura compleja con palos de madera en 2 minutos (Fig. 12).

Figura 12

Ejemplo de la figura con palos de madera



Fue interesante observar desde como formaron los equipos y la forma de ejecutar la actividad, ya que las que tomaron el mando fueron las personas adultas, los equipos decidieron

formarlos por proximidad, solo se dividieron equitativamente para no moverse tanto de lugar, pude observar que las infancias se sentían frustradas porque no tomaban en cuenta su opinión, estaban tan concentradas en terminar a tiempo que dejaron de lado muchas de las cosas que se decían en equipo. Incluso al final en la reflexión las niñas y adolescentes dijeron que no las tomaron en cuenta ni para la idea de que figura formar ni para su construcción y la excusa de las personas adultas fue que saber que había un tiempo determinado les preocupaba no terminar a tiempo (Fig. 13).

Figura 13

Reflexión de niñas con personas adultas



Después les invite a reflexionar en torno a las siguientes preguntas y estas fueron sus respuestas:

¿De qué forma podemos compartir decisiones entre adultos y adolescentes en la familia, escuela y/o instituciones?

Dentro de la familia:

- Preguntando y escuchando
- Opinando

- Conviviendo
- Mediante acuerdos
- Fortaleciendo la unión
- Encaminar a los niños por el bien
- Teniendo más comunicación para saber sus necesidades de cada miembro de la familia
- Expresando ideas

Dentro de la escuela:

- Por medio de votos
- Elegir un líder
- Preguntando en grupo

¿Cuáles son los problemas para los adultos en la comunidad?, ¿cuáles son para los adolescentes e infancias?

Adultos:

- La conveniencia
- No hay comunicación entre todos
- Falta de apoyo
- No cooperan

Niñas y adolescentes:

- Hipocresía
- Chismes
- Conveniencia
- Las mamás se meten a los dulces
- Que hagan peleas

¿Qué debemos cambiar cada uno (infancias, adolescencias y adultos) para llegar a trabajar juntos?

- No peleas
- Madurez
- Confianza
- Comunicación
- Hacer más convivencias
- Que no se discriminen
- Ser amables
- Empáticos
- No querer siempre tener la autoridad
- Aceptar sus errores
- Aprender a escuchar a sus hijos
- Tratar de ser felices
- Buen ejemplo de padres hacia hijos
- Aceptar que la época de hoy ya no es como antes
- Que no nos den una chinga
- No todo se arregla con castigos
- Que no sean chismosos

¿Creen que nosotros como comunidad podemos lograrlo? ¿Qué creen que haga falta para lograrlo?

Si, la unión hace la fuerza

Festejar cumpleaños en convivencia y festejar fiestas de la comunidad

Al cuestionar este tipo de temas se abrió un debate muy interesante entre todos los presentes, ya que había ocasiones en las que las niñas querían alzar la voz y las personas adultas frenaban esta acción o como cuando una de las niñas se refirió a que uno de los problemas de la comunidad era que las mamás se metieran a los dulces, refiriéndose a las fiestas infantiles cuando rompen las piñatas, se burlaron de ella, haciendo que su comentario quedaría como no importante dentro de los problemas, por lo que tuve que intervenir y decir que justo ese era otro problema, el no comprender y juzgar solo porque una niña dice algo que nos parece relevante y no por eso le quita la importancia a lo que las infancias sienten como

problemas de la comunidad, lo que me parece que sí es un problema, ya que si las mamás van y quitan los dulces ¿dónde queda la diversión o el saber esperar turnos y respetar la participación de las infancias?, hubo un silencio y después una de las señoras dijo: “No lo había pensado de esa forma, discúlpame Mariana por reírme”, y uno de los papás dijo: “Realmente empato con lo que dices Eli, no deberíamos burlarnos porque los problemas también son subjetivos”. Cuando hubo este tipo de comentarios e incluso se disculparon, vi que Mariana sonrió y ya no se sintió avergonzada. Con las interacciones y reflexiones que se dieron en este taller considero que el objetivo de la actividad se cumplió.

El objetivo de la última sesión fue que las niñas, niños y adolescentes visibilizarán su actoría social desde su participación en conjunto con las personas adultas con el fin de recuperar la historia de la comunidad a partir de un dialogo intergeneracional, esto fue un éxito, realmente se sintió un ambiente armónico, se pudo visualizar el disfrute de todas las personas que formaron parte de este taller.

Las infancias y adolescencias estaban muy emocionadas al exponer el video que crearon, hubo comentarios como “Ya quiero que lo vea mi mamá”, “Me siento nerviosa pero feliz”, así que como primera actividad se proyectó el video que hicieron, dentro de los comentarios de personas adultas hubo los siguientes: “Qué bonito les quedó”, “Me gustó como grabaron ese recorrido del rancho”, “A ver qué día vamos a caminar por todo el rancho, así como ellos”. Cuando se terminó el video todas y todos aplaudieron y había muchas felicitaciones.

Después fuimos construyendo en conjunto el museo de esta recuperación de la historia de la

Figura 14

Objetos del museo



comunidad, acomodando en el quiosco los objetos que trajeron para compartir. Fueron los siguientes (Fig. 14):

- Carreta
- Olla de barro
- Metate
- Arado
- Piedra de desgranar
- Cinturón
- Molcajete
- Palos para jugar changáís
- Plancha antigua de carbón

Cada familia comenzó a narrar la función de cada objeto, esto fue interesante porque se abrió esta recuperación histórica desde una perspectiva intergeneracional. Este museo cumplió con los objetivos esperados, se creó una atmosfera de convivencia comunitaria donde todas y

Figura 16

Juego del fajo



Figura 15

Juego Changáís



todos fueron reconocidas y escuchadas con igualdad de relevancia. Después de compartir los artefactos históricos, se dieron inicio a compartir los juegos que se jugaban en la infancia de ahora las personas adultas, los juegos fueron: changáís (Fig. 15), stop, el machete y el juego del fajo (Fig. 16).

Al final de la sesión se realizó un convivio, cada quien había llevado comida para compartir, cabe destacar que después de los juegos, como se atravesaba el horario del rosario que ya es costumbre para las personas adultas mayores, tomaron la decisión de pausar e ir a rezar. Cuando se terminó el rosario retomamos la convivencia y comimos lo que cada quien trajo, algunas niñas

decidieron seguir jugando alguno de los juegos que ya les habían compartido las personas adultas, considero que fue un cierre muy ameno y supero mis expectativas, ya que se dieron el espacio de escucharse y reconocerse como personas sin importar la edad.

Capítulo 6. Análisis y discusión

En este apartado se presentan y analizan los hallazgos obtenidos a partir de la intervención con los talleres detallados anteriormente, con el objetivo de interpretar su significado en el contexto de los objetivos planteados y la realidad de la comunidad. Se abordan tanto los resultados relacionándolos con las teorías existentes en el área. Además, se reflexiona sobre las implicaciones prácticas de los resultados, sus limitaciones y las posibles direcciones para futuras intervenciones. Este análisis busca proporcionar una comprensión más profunda de los fenómenos observados, destacando tanto los aspectos esperados como aquellos que fueron inesperados o contradictorios.

Para la presentación de este apartado utilice la redacción en primera persona, dado que estos reflejan la intervención personal en el proceso de intervención. Esta decisión obedece a la pertinencia de realizar una interpretación directa de los datos obtenidos, en tanto demandan una reflexión situada desde la experiencia vivida en el contexto comunitario. Reconozco la importancia de utilizar un lenguaje inclusivo como parte del compromiso con la equidad y la conciencia de género, valores que promuevo y defiendo. Sin embargo, para fines de este trabajo y con el objetivo de facilitar la lectura, se emplea el término en masculino como genérico, reconociendo la necesidad (que excede a los objetivos de este documento) de buscar nuevas formas de expresión más incluyentes.

Los resultados fueron analizados mediante un sistema de categorías y subcategorías, lo que permitió desglosar la información de forma detallada y facilitar su comprensión. Para realizar este análisis, se organizó un documento en Excel donde se estructuraron las observaciones del diario de campo, las notas de los talleres, los audios de las sesiones y otros registros de la observación participante, clasificándolos según las categorías y subcategorías definidas. En la interpretación de los resultados, se integró tanto la teoría desarrollada en el marco teórico como la experiencia obtenida en el trabajo de campo. A partir de este proceso, se seleccionaron los conceptos que, desde una perspectiva teórico-práctica, representan los resultados observados. Dichos conceptos se presentan a continuación, junto con sus respectivas subcategorías.

- Protagonismo infantil: Reconocimiento como sujetos de derechos, Acción colectiva, Trabajo en equipo y Resolución de problemas.
- Ética del cuidado: Responsabilidad del cuidado entre adultos e infancias, Autocuidado, Aprender a cuidar y Necesidad de cuidado.
- Convivencia: Participación activa, Respeto y Espacios de socialización.
- Perspectiva intergeneracional: Calidad y calidez en el vínculo, Intercambio de conocimientos y Adultocentrismo.

1. Protagonismo infantil

Como recordaremos el protagonismo infantil se refiere al papel activo y central que las infancias asumen en su propio proceso de desarrollo, aprendizaje y participación en diversos contextos, y que además impacta en las decisiones que afectan sus vidas (Alfageme, et al., 2003). En la experiencia analizada se encontraron estos elementos de protagonismo infantil:

1.1 Reconocimiento como sujetos de derecho

Dentro de esta subcategoría encontré la necesidad de las infancias y adolescencias de ser reconocidos como sujetos activos de derecho por las personas adultas, ya que sus voces se han ido a segundo plano dentro de sus interacciones. Esto se evidencia con los siguientes comentarios que ellas y ellos dijeron en los talleres: “Ojalá siempre nos tomarán así en cuenta para poder llegar a una decisión todos juntos”, “Aquí me siento segura y escuchada y en mi casa no siempre”.

En el marco del diagnóstico pude notar que los niños y niñas se sienten subestimados frente a la figura de autoridad de los adultos, lo que limita su expresión y participación en temas que les conciernen, lo que tiene relación con la ausencia de su protagonismo dentro de la comunidad, siendo un tema adultocentrista, concepto que se analizara más adelante.

El reconocimiento y la importancia de la infancia es de suma importancia en cualquier entorno, ya que desde la niñez se van desarrollando habilidades para la vida, así como la personalidad de cada individuo, por lo que debe verse como “un grupo social protagonista de las dinámicas y transformaciones que vive cada época” (Cardona y Gutiérrez, 2023, p. 166).

El ser sujeto de derecho implica ser reconocido como protagonista de su propia vida y tener la capacidad de ejercer y hacer valer sus derechos (Cardona y Gutiérrez, 2023, p. 167), por ese motivo las actividades de los talleres fueron encaminadas a que ellas y ellos decidieran el rumbo que les hiciera sentir cómodas y en libertad de expresarse, gracias a este espacio se abrió un ambiente de armonía, pero sobre todo de confianza. Manifestaron su deseo de participar en otros asuntos, pues a menudo perciben que no son escuchadas y que su opinión solo es tomada en cuenta cuando resulta funcional o conveniente para las personas adultas.

Lo anterior, como se refiere Muñoz (2014, citado por Cardona y Gutiérrez, p.217) “ser sujeto implica estar sujeto a la sociedad en el sentido de formar parte activa de ella y tener la capacidad de tomar decisiones y hacerse escuchar en igualdad con los demás”, en este contexto las infancias y adolescencias están conscientes de que alzar la voz es necesario pero que también trae consigo responsabilidades que impactan dentro de la comunidad. Y dentro de esta conciencia se lograron obtener resultados como la visibilización de sus derechos de infancia de ser escuchados activamente, la expresión de sus pensamientos y emociones sin miedo a los juicios, sentirse en libertad, armonía y confianza en los espacios de convivencia que se generaron en los talleres, que permitieron generar los indicadores de bienestar y malestar desde sus propias perspectivas, esto propició su interés y participación activa en situaciones que les conciernen.

1.2 Acción colectiva

La acción colectiva se refiere a la participación conjunta de niños, niñas y adolescentes en actividades organizadas para lograr un objetivo común que los beneficia a ellos mismos o a su comunidad. En la sesión 5, en la cual tuvimos el recorrido del rancho desde sus propuestas de a dónde ir, como iniciar, etc...., resalta lo que comento uno de los niños: “estuvo chido haber caminado juntos y ver de otra forma el rancho”, con esto se puede entender que al llevar a cabo alguna actividad en la cual ellas y ellos se organicen de forma respetuosa y además tomando en cuenta sus distintos puntos de vista, se puede lograr el cumplimiento de los objetivos dados.

Además, dentro de los talleres reflexionaron que su interacción solo se fortalece al convivir entre ellas y ellos, por lo que recibí numerosos comentarios positivos que expresaban su alegría y satisfacción al participar en este espacio convivencial.

1.3 Trabajo en equipo

Realmente se pudo notar el arduo trabajo en equipo de las infancias y adolescencias dentro de los talleres, por ejemplo, en las intervenciones del diagnóstico, en una de las actividades donde se hicieron varias preguntas referentes a la vida de la comunidad, me pareció interesante la forma en que se ponen de acuerdo para responderlas, ya que existe un dialogo entre todas y todos en el cual asienten a sus respuestas comunes y se apoyan las unas a las otras en sus opiniones. También dentro de los talleres se podía visualizar su trabajo en equipo, por ejemplo, en el taller 1 fluía la comunicación, se mostraban interesadas en la actividad y en conjunto se ayudaban para saber dónde podían poner cada frase y cómo podían llamarles y acomodar las categorías de su día cotidiano.

Esto contrasta con el siguiente discurso, que para mí significa la importancia y el impacto de trabajar en equipo: “Creo que quedó chido el video porque lo hicimos juntos”, refiriéndose a la actividad del taller 5 donde crearon el video del recorrido del rancho con las fotografías y videos que ellos mismos tomaron usando sus teléfonos celulares y tabletas.

1.4 Resolución de problemas

Dentro de esta subcategoría pude conocer sus herramientas para la resolución de problemas, que les funcionan en buena forma para llegar acuerdos en conjunto y de formas pacíficas y respetuosas, por ejemplo, en el taller 2 en el cual recorrimos el rancho por los lugares que ellas y ellos decidieron ir, dentro del proceso de toma de decisiones, pude notar que tenían facilidad y rapidez para saber a dónde querían ir, claro que había un par de líderes, quienes proponían lugares y las y los demás asentían sin conflicto, solo hubo dos momentos en donde surgieron desacuerdos, el primero fue que una parte del grupo no estaba de acuerdo en ir a un lugar, el cual era el kínder de la comunidad, el cual está muy cerca de la primaria, la cual fue el primer lugar donde decidieron que iríamos, ya que para ellos la escuela forma parte

fundamental de su crecimiento, y los que no quisieron ir al kínder, prefirieron quedarse sentados y esperar a la mayoría que si querían ir para allá, por lo que no hubo ningún problema entre ellos.

El segundo fue cuando una de las niñas muy insistente quería ir a su casa para que conociéramos el camino que recorría para llegar, pero nadie quiso ir, aquí la niña se desalentó porque ella quería que fuéramos a conocer su casa, pero intervinieron unas niñas diciendo que se iba a respetar lo que la mayoría dijera y que tal vez en otra ocasión vayamos a su casa.

Otro ejemplo se pudo visualizar en el taller 5 donde todas y todos trajeron sus videos y fotografías para ponerlas dentro del video, al principio empezó a ver alboroto porque todos querían presentar lo que trajeron al mismo tiempo, por lo que una de las niñas intervino y dijo: “hay que respetar cada turno, ustedes también hubieran tomado más fotos, pero mientras muéstranoslas en tu celular”,

2.Ética del cuidado

Retomando la ética del cuidado hace énfasis en las relaciones humanas y en la responsabilidad de cuidarte a ti mismo, cuidar a las y a los demás, resaltando la sensibilidad hacia las necesidades y bienestar de las personas, por lo que considero que las siguientes subcategorías son indispensables para abordar este tema.

2.1 Responsabilidad del cuidado entre adultos e infancias

Dentro de la comunidad hay una clara idea de los roles que le tocan a cada quien dependiendo la edad, desde una forma de cuidado, por ejemplo, en la sesión de diagnóstico, las mamás comentaban: “Hay responsabilidades que a los niños no les corresponden”, por lo que es necesario establecer los límites entre actividades de rutina, laborales, académicas, personales, sin embargo, dentro de esta responsabilidad de cuidado se ha invisibilizado lo que las infancias y adolescencias requieren o incluso que significa el cuidar para ellos y como quieren ser cuidados, esto se resalta con este comentario de una de las niñas en la sesión del taller 1: “Cuando estoy en mi casa y quiero platicar con mi mamá, por estar en el celular no

me escucha y me regaña si la molesto”. En ocasiones se normaliza un solo significado de cuidar, pero al escuchar al otro nos damos cuenta de que es subjetiva la forma en que queremos ser cuidados, escuchados y queridos, por eso es importante abrir el panorama de explorar estas otras formas y también de aceptar la responsabilidad que conllevan nuestros significados.

2.2 Autocuidado

Según Toro y Boff (2009) el cuidado de sí mismo supone una concepción del cuerpo, una educación acerca de tener y habitar en el cuerpo, en la carne. Lo que conlleva entonces a reconocer que nuestro ser es único e irrepetible, por lo que es indispensable valorar y respetar nuestras formas de pensar, ser y actuar, justo desde este enfoque del cuidar.

El hecho de demostrar nuestro autocuidado a través de acciones se refleja en nuestros modos de ser y estar en el mundo. Las infancias y adolescencias desarrollan criterios sobre cómo debe ser su propio autocuidado a partir de la forma en que interpretan el cuidado de sí mismas y de las personas que las rodean. Por ejemplo, son conscientes de que las problemáticas presentes en la comunidad —desde las más simples hasta las más complejas, como la falta de agua, electricidad, chismes o malentendidos entre personas— inciden directamente en la manera en que se cuida tanto el entorno como a quienes forman parte fundamental del contexto, lo que termina por afectar a todas y todos, en tanto que integran una misma comunidad.

Incluso el autocuidado, viéndolo desde la perspectiva de género, es distinto entre niñas y niños en la comunidad porque las normas y expectativas sociales influyen de manera diferenciada en cómo se les enseña a cuidarse a sí mismos. Por ejemplo, a las niñas se les suele inculcar prácticas de autocuidado relacionadas con la apariencia personal, como el peinado, el cuidado de la piel y la higiene íntima, mientras que a los niños se les puede enfocar más en la fuerza física, la resistencia y la independencia.

Además, las niñas suelen cuidar a los otros, mientras que a los niños no lo toman como prioridad, se pudo visualizar este ejemplo en el taller en que fuimos a recorrer el rancho, una de las niñas pequeñas se cayó y se raspó las rodillas, en cuanto esto sucedió, las niñas se

acercaron para preguntarle si todo estaba bien e incluso la levantaron y le ofrecieron abrazarla si le dolía mucho, por lo que es algo que les sale espontáneamente.

También con las creencias que se imparten se enseña a cuidar, y si desde este cuidado no son escuchados o no les involucran solo por el factor edad, entonces el autocuidado se vulnera desde las edades tempranas, ya que se impone que se deben cumplir ciertos estándares para que puedas ser tomado en cuenta, por ejemplo, uno de los miedos de los adolescentes era: “No llegar a ser nadie en la vida y no tener nada estable”, se cree entonces que la autorrealización se lleva a cabo desde algo material o medible, y dejamos de lado aspectos importantes como primero cuidar que podamos cumplir lo que deseamos y no lo que otra persona me imponga, como una de las adolescentes comentaba: “Mi papá ya no me va a dejar estudiar porque tengo que atender la casa” y otra de las niñas decía: “Ir a la escuela es útil para cuando este grande estar preparada para elegir que estudiar y que sea algo que me guste hacer”. Son contrastes que tienen que ver con las formas de comenzar a fomentar el autocuidado y sobre todo a respetar estas otras perspectivas de las nuevas generaciones.

2.3 Aprender a cuidar

Esta categoría arrojó resultados muy acertados sobre cómo se aprende a cuidar en la comunidad, razón por la cual es adoptada por cada generación desde lo que se va heredando sobre cómo se aprende a cuidar tanto a cosas materiales como personas a su alrededor. Uno de los objetivos del diagnóstico fue sensibilizar a padres y madres sobre su relación con sus hijos e hijas, y cómo estas dinámicas familiares afectan el desarrollo de la autoestima y la confianza de los niños, quienes pueden sentirse cohibidos por el miedo inducido en sus relaciones familiares, esto dio la apertura de visualizar nuevas formas de cuidado desde la escucha activa a las necesidades de infancias y adolescencias y no solo de lo que los padres y madres han normalizado como correcto, ya que desde las creencias establecidas se cree que solo las personas adultas son las que tienen la razón, sin importar lo que creen, piensan o sienten las infancias y adolescencias.

Por eso fue importante abordar cómo las dinámicas familiares afectan el desarrollo de la autoestima y la confianza de sus hijas e hijos para que tuvieran una perspectiva distinta que

muchas veces dan por hecho y no les preguntan si realmente de esas formas se sienten cuidadas y cuidados. La disposición de los padres y madres para que sus hijos participaran en las actividades fue muy satisfactoria, hubo comentarios de ellos como: “Es cierto que las nuevas generaciones piensan muy diferente a nuestros tiempos, necesitamos nuevas perspectivas”, “Mi hijo me dijo que se siente muy agusto con las actividades que hacen con Eli”

En el taller 1 coincidimos en que es necesario poner reglas entre todas y todos porque es una forma de aprendernos a cuidar, porque así sabemos cómo las otras personas con las que vamos a interactuar quieren ser cuidadas, una de las niñas dijo: “Es importante tener reglas para no faltarnos al respeto”.

El nivel de empatía y preocupación de infancias y adolescencias dentro de las actividades del taller revelan la importancia que le dan a los cuidados que deben de tener y optar por generar un bienestar en sus vidas, por ejemplo, en el taller 2 a una niña se le rompió su bote de agua y comenzó a llorar porque dijo que su mamá la iba a "chingar" porque apenas se lo había comprado, su cara era de angustia y preocupación, en esta ocasión intervine diciéndole que es importante darle el cuidado a las cosas pero lo que pasó fue un accidente y que yo la apoyaba si necesitaba un refuerzo en decirle a su mamá, ya que como se menciona durante estas intervenciones, a veces los testimonios de las niñas y niños no son válidos hasta que un adulto lo reafirma, y como ella antes había comentado que su mamá cada vez que ella hace algo mal, se enoja mucho y la golpea, en esta ocasión si considere que necesitaba apoyo extra para que su mama no se desquitara con ella de forma violenta.

2.4 Necesidad de cuidado

Dentro de los resultados en esta categoría, pude visualizar varias necesidades socio afectivas dentro de los discursos de las niñas, dados en el taller 3, en el que solo asistieron niñas. Una de ella mencionaba lo siguiente: “Creo que mi papá necesita apoyo emocional porque siempre quiere tener la razón y ofende a mi hermana y a mí”, mencionaba que esto pasaba cuando se alteraba demasiado y respondía de forma violenta verbalmente con ella, incluso con su mamá. Esta información la obtuve por medio de la actividad enfocada en la ética del

cuidado, la cual es una respuesta valiosa porque es la forma en que ellas visualizan que, aunque ellas se muestran vulneradas por estas actitudes, pueden ver más allá de la raíz del problema, el cual es la necesidad de que su papá necesita ser atendido para sanar sus heridas emocionales y no repetirlas con ellas o incluso culparlas de sus problemas.

También hubo intervenciones de cómo visualizan la necesidad de cuidado en otras personas, por ejemplo, mencionaron un caso de una niña que tiene obesidad, hacían énfasis en la necesidad de cuidado que ella presenta de cuidar su salud y que necesita ir con una nutrióloga, pero sobre todo que necesita el apoyo de su mamá para poder combatir con el problema, ya que ella solo tiene 8 años y no podría seguir al pie de la letra una dieta porque no puede prepararse sus alimentos. Otra de las situaciones es de un adulto de la comunidad, quien consideran que tiene un problema con el consumo de drogas, quien tiene una gran necesidad de cuidado para superar sus malestares.

Una de las preguntas del taller fue ¿cómo le puede ir mal a una persona? A lo que una de las niñas comentó lo siguiente: “Yo creo que una persona puede estar mal cuando tiene alguna enfermedad, sufre maltrato o bullying, que no tiene un ambiente familiar o social bueno y/o agradable”. Otra de las niñas mencionó: “Una persona está mal porque nadie la cuida, está mal, falta amor y apoyo”

Otra de las niñas comentaba que ella conocía a una niña que tiene cáncer y le cortaron un pie, y lo que hizo su comunidad para poder ayudar fue que organizaron una kermés para recaudar fondos para las personas enfermas que lo necesitan, como a ella, esto le parecía una forma muy empática de buscar estar alternativas entre todas las personas para poder apoyar a las personas con escasos recursos, a lo que menciono “Estuviera muy chido que en nuestra comunidad pudiéramos a hacer cosas así”.

A lo que mencionaban también que algo que les preocupa de la comunidad donde viven es la salud mental de las personas que lo habitan, ya que se rigen de muchas creencias machistas que les han afectado dentro de la interacción y de la forma en que necesitan ser cuidadas, además del bienestar de sus familias, por ejemplo, una de las adolescentes comentó lo

siguiente: “Siento que mi papá debería ir a terapia porque tiene ideas muy machistas, y eso me hace sentir mal”.

3. Convivencia

Como bien hemos visto, la convivencia es un proceso permanente en la vida cotidiana, sin embargo, para el análisis de esta intervención decidí utilizar las siguientes subcategorías:

3.1 Participación activa

La participación activa de la comunidad muchas veces es condicionada o incluso limitada por las personas que son líderes o instituciones que ejercen poder, por ejemplo, hubo comentarios como el siguiente que confirma lo anterior: “Participan cuando sus papás los obligan o cuando hay recompensa de por medio, por ejemplo, hoy como no les ibas a dar comida, las mamás no vinieron por no recibir algo a cambio”. Con esto se referían a la convocatoria de las actividades diagnósticas, como el aviso se difundió por mensajes de WhatsApp a las personas de la comunidad y en ningún momento se mencionó el hecho de que iba a ver comida, o alguna recompensa, no hubo mucha participación, solo asistieron 5 madres de familia con sus hijas, por lo que son conscientes que la mayoría asiste solo cuando se les ofrece algo material o incluso monetario, esto puede entenderse por la tradición paternalista de instituciones que intervienen en las comunidades y generan esas expectativas, por ejemplo, cuando son las campañas políticas, vienen a convencer a las personas a que voten por el partido mediante regalos materiales como: juguetes, comida, cobijas, etc....

A diferencia de lo anterior en las actividades de los talleres se establecía la iniciativa de participar voluntariamente, nadie estaba obligado a hacer las actividades sino se sentían cómodos, esta apertura propició que la participación fuera genuina por parte de las infancias, y que el disfrute fuera óptimo para que se sintiera en libertad de elegir, lo que incitó respuestas como: “Me gustaron mucho las actividades que hicimos la vez pasada”.

Indagando sobre cómo es la participación dentro de sus roles en casa, se pudo visualizar que en las actividades que tienen opción a decidir y las que son obligatorias hubo un equilibrio,

ya que fueron casi mitad y mitad. Se pudo lograr este avance gracias a las intervenciones pasadas, en las que resaltamos su importancia de decir lo que piensan y sienten también en sus casas, a lo que hubo comentarios como: “Desde que agarre valor de decirle a mi mamá las cosas que no puedo o no me gustan hacer siento que me entiende mejor, a veces”.

En el taller de la creación del cuento, uno de los participantes comentó: “Con este cuento me imaginé que nuestra comunidad puede ser más unida si hacemos más cosas juntos”, esta afirmación muestra que los niños tienen una noción de unidad, entendiendo que el involucramiento mutuo fomenta una participación auténtica y activa en su propio contexto.

3.2 Respeto

En el ámbito de la convivencia es fundamental retomar el respeto, ya que gracias a este concepto se pueden visualizar el establecimiento de relaciones armoniosos y la construcción de espacios donde se propicie un ambiente de confianza y comprensión mutua. Gracias al respeto, se permiten valorar las diferencias, promover la empatía, facilitando interacciones positivas donde las personas se sientan valoradas y escuchadas.

Retomando lo anterior, para comenzar con la intervención de los talleres fue de suma importancia hacer un reglamento entre todos, que nos ayudará a respetar nuestros pensamientos, sentimientos y el espacio que estaríamos compartiendo a lo largo de la intervención, todo fue hecho por medio de la opinión de las infancias, además comentó una de las niñas: “Es importante tener reglas para no faltarnos al respeto”, y llegaron al acuerdo que este sería el reglamento que nos ayudaría a permitir tratarnos con respeto y dignidad:

- Ayudarse
- Respeto
- Pasar en orden
- No correr cuando estamos en clases
- No empujar
- No pelear
- No decir groserías
- Tener respeto

- No pensar mal de sus compañeros
- No humillar
- No estirar
- No morder

Este reglamento sirvió bastante como guía de las siguientes sesiones, permaneció pegado en la pared para no olvidarnos de lo que acordamos que íbamos a respetar, así que cuando alguna de las reglas propuestas se corrompía, ellos mismas hacían las aclaraciones y recordaban que es importante respetar lo que todos pusieron, por ejemplo, una vez un niño aventó intencionalmente a una de las niñas, y ellos hicieron la pausa y otra niña le dijo: “Acuérdate que está escrito ahí, no debemos empujar ni pelear”, el niño le pidió disculpas y siguieron con las dinámicas, y así se hicieron algunas llamadas de atención entre ellos y seguían en las actividades.

Es importante resaltar que en la redacción del reglamento se puede visualizar estos “no” como algo impositivo, por lo que se percibe la forma en que las infancias aprenden a relacionarse desde el ejemplo de las personas adultas que les rodean, lo anterior lo tomaré más adelante para ahondar en el adultocentrismo, me hubiera gustado que la idea del reglamento estuviera redactada en positivo, sin embargo, no lo hice porque fue necesario respetar su participación protagónica y que ellos dieron la iniciativa de cómo hacerlo.

3.3 Espacio de socialización

La familia puede definirse como un espacio primario de socialización, ya que es el primer entorno donde los individuos comienzan a aprender los roles, creencias, valores y costumbres que moldean su personalidad y les proporcionan las bases para interactuar con el mundo. En este contexto, la familia no solo transmite normas y comportamientos, sino que también inculca una visión particular de lo que es aceptable o esperado en la sociedad.

En esta comunidad, resulta especialmente relevante destacar que la mayoría de las personas están vinculadas por lazos de parentesco, lo que refuerza aún más la continuidad de estas

enseñanzas. Este entramado familiar hace que las prácticas, valores y normas aprendidas se vuelvan profundamente enraizadas y, a menudo, se normalicen sin cuestionamiento.

Sin embargo, esta misma característica puede plantear desafíos cuando las dinámicas familiares perpetúan ideas o comportamientos que podrían ser limitantes o desiguales. Por ello, se vuelve fundamental resignificar ciertos valores y costumbres, adaptándolos a una perspectiva más inclusiva y reflexiva, que permita un desarrollo pleno y equitativo para todos los miembros de la comunidad. Esto implica reconocer qué aspectos de estas tradiciones son positivos y cuáles requieren un cambio para responder a las necesidades y retos del presente. Sus espacios físicos de reunión principales son: la escuela, el quiosco de la plaza principal, la iglesia, la tienda que esta frente al templo y la tienda que está en la entrada del rancho. Cada uno de estos lugares cumple una función social específica, dependiendo de las dinámicas de quienes los utilizan.

El quiosco, en particular, tiene un uso versátil que varía según las edades y necesidades de los usuarios. Por ejemplo, cuando es ocupado por personas adultas, suele ser el escenario de reuniones para tratar temas comunitarios importantes, como la organización de fiestas patronales o decisiones sobre el bienestar de la comunidad. En contraste, las infancias lo aprovechan principalmente para jugar, platicar o socializar. En ocasiones especiales, como las fiestas patronales o kermeses, este espacio reúne simultáneamente a personas de todas las edades, reflejando su carácter inclusivo.

Estos usos diferenciados evidencian los roles sociales y culturales que se establecen en la comunidad en torno al uso de los espacios públicos. Al mismo tiempo, muestran cómo estos lugares funcionan como puntos de encuentro que refuerzan las relaciones sociales y mantienen vivas las tradiciones colectivas.

4. Perspectiva intergeneracional

Esta categoría es parte fundamental de la intervención, ya que es un eje que atraviesa varios conceptos que se pueden visualizar en las realidades de cualquier contexto, siendo de importancia definirla como un enfoque que valora y promueve la interacción, el diálogo y la colaboración entre personas de diferentes generaciones, reconociendo y respetando sus

experiencias, conocimientos y necesidades específicas (Rodríguez, 2023). Este enfoque entiende que cada generación —niños, jóvenes, adultos y personas mayores— aporta algo único a la sociedad y que, a través de la conexión entre generaciones, se enriquecen los vínculos, se construyen valores comunes y se comparten aprendizajes valiosos.

Para términos de este análisis se utilizaron las siguientes subcategorías:

4.1 Calidad y calidez en el vínculo

Esta categoría es muy importante debido a la carga emocional y psicológica de la creación de vínculos entre personas, ahora con el enfoque de visualizar esta calidad y calidez de los vínculos que se tejen entre personas adultas, infancias y adolescencias de la comunidad.

Pude indagar sobre la calidad de las relaciones entre padres e hijos durante algunas actividades de los talleres, ya que las niñas y niños se expresaban abiertamente, dado que como había mencionado, estos espacios que se crearon con la interacción de los talleres dieron apertura a la confianza de la libre expresión, por lo que una de las niñas comentó en el primer taller, lo siguiente: “Si no hago algo que digan mis papás me regañan y a veces me pegan”. Desde una perspectiva intergeneracional, esta frase puede interpretarse como la manifestación de patrones disciplinarios y de autoridad que se transmiten de una generación a otra.

Este ciclo de disciplina se mantiene cuando no se cuestiona o revisa el impacto de estos métodos. En algunas familias, esta manera de imponer autoridad puede relacionarse con un valor cultural o creencias sobre la obediencia y el respeto hacia los padres. Sin embargo, desde una visión desde la ética del cuidado y consciente de la crianza, se considera que estos patrones pueden tener efectos negativos en la autoestima y el desarrollo emocional de los hijos, además de aumentar la posibilidad de que se repitan en el futuro.

Dentro del taller 3, en el que se elaboraron dibujos, hubo una niña que dibujó a su papá, a quien describía así: “Es muy explosivo y nunca me escucha ni toma en cuenta lo que pienso y siento”, esta frase hace sentido con la calidad y calidez en la relación padre e hija, sin embargo, es importante destacar que estos patrones familiares son transmitidos de una generación a otra, especialmente en la forma en que se gestionan las emociones y se

establecen relaciones de comunicación y poder dentro del núcleo familiar, lo que el comportamiento de su papá, puede indicar que no es intencional, sino aprendido, ya que las niñas del taller coincidieron que en ocasiones se sienten igual en sus hogares.

Con la anterior se puede visibilizar que en nuestra cultura ha existido y permanecido una crianza autoritaria rígida, en la que no hay espacio para expresar emociones o pensamientos desde la infancia. Al no validar estos aspectos dentro de las relaciones adultos-infancias, se generan inseguridades, conflictos en la comunicación, sentimientos de desvalorización y lo vuelve un patrón generacional, en el que se normaliza esta forma de establecer un vínculo, el cual se ve viciado por una falta de calidez en las relaciones parentales como personales. Lo previamente mencionado se puede ver como una ventana al impacto emocional de estas dinámicas y una oportunidad para reflexionar sobre cómo cambiar la narrativa para las generaciones futuras.

4.2 Intercambio de conocimientos

Esta subcategoría es muy relevante, ya que en ella podremos visualizar la importancia que tiene resignificar este intercambio de conocimientos desde una perspectiva que permita otras formas de ser y estar dentro de la comunidad desde un acompañamiento igualitario sin distinción de edad, pero resaltando la importancia de valorar los valores humanos y culturales que permiten identificarse dentro del contexto. Dentro de las actividades diagnósticas una de las adolescentes mencionaba que le gustaría que cambiaran las formas de pensar y no fueran tan "cerradas de cabeza" (refiriéndose a las personas adultas), que tuvieran más apertura para poder dialogar de los temas que a ellas y ellos les interesa y concierne.

Desde la perspectiva intergeneracional con el comentario anterior, se logra visualizar la tensión entre generaciones en el intercambio de conocimientos, valores y formas de entender el mundo, esta rigidez puede estar basada en valores tradicionales o normas culturales que las generaciones adultas consideran fundamentales para mantener un sentido de orden y continuidad, lo que puede haber generado choques en las dinámicas familiares y sociales cuando los paradigmas no se alinean. Las infancias y adolescencias expresan la necesidad de una mayor apertura al diálogo y al entendimiento con las generaciones adultas. Esto cobra aún

más relevancia considerando que vivimos en un contexto donde el acceso a la información, la diversidad de ideas y los temas sociales son cada vez más amplios. En este sentido, es fundamental que sean escuchadas desde sus propios intereses, ya que estos resultan significativos para sus vidas tanto presentes como futuras. Por ejemplo, volviendo a las actividades del diagnóstico, un adolescente mencionó lo siguiente: “Cuando tengo una idea sobre la siembra, como cuáles fertilizantes usar o sobre la engorda de ganado, mi papá no me toma en cuenta, dice que yo que voy a saber de eso solo porque lo busco en internet”

Contrastando los comentarios anteriores de las adolescencias, una de las mamás comento lo siguiente “Nos hace falta mucha cultura”, con esto reconocen esta inconsistencia en las distintas formas de pensar, conocimientos, habilidades que se han cambiado durante el tiempo, incluso con la tecnología que influye a las nuevas generaciones. Lo que en ocasiones puede generar un sentimiento de desconexión entre las generaciones que se interpreta como una barrera de comunicación, ya que las personas jóvenes visualizan a las personas mayores como “cerradas de cabeza”, como lo mencionaba anteriormente, ya que los jóvenes priorizan un aprendizaje dinámico, influido por la tecnología y el acceso instantáneo a la información. Esto puede hacer que ambos enfoques parezcan incompatibles cuando, en realidad, son complementarios.

Estas brechas intergeneracionales suelen persistir porque no existen entornos donde ambos grupos se sientan escuchados y valorados, por eso el último taller fue enfocado en reforzar estas oportunidades para compartir perspectivas sin juicios, donde tanto infancias, adolescencias y adultos pudieran hablar de lo que les importa y escuchar al otro. Para así poder reconocer que ambas generaciones tienen algo valioso que ofrecer. Los adultos pueden compartir sabiduría basada en la experiencia, mientras que los jóvenes pueden aportar nuevas formas de pensar y adaptarse a un mundo cambiante.

Lo anterior se pudo llevar a cabo con el video que hicieron las infancias y adolescencias, mostrándoles a las personas adultas su perspectiva de la comunidad desde la tecnología; mientras que las personas adultas retomaban estos juegos, objetos, historias que fortalecen sus raíces y los recuerdos valiosos desde que ellos también eran niños. Desde esta

perspectiva, el intercambio de conocimientos no es solo un flujo de información, sino una oportunidad para construir puentes y romper patrones de incomprensión que podrían perpetuarse si no se abordan conscientemente.

4.3 Adultocentrismo

Según Vásquez (2017):

El adultocentrismo podría ser identificado como la serie de mecanismos y prácticas desde los cuales se ratifica la subordinación de las personas jóvenes, atribuyéndoles, a estos últimos, una serie de características que los definen siempre como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo-evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral). (p.222)

Con lo anterior, podemos visualizar que la visión adultocéntrica nos lleva a hacer un lado los deseos, sentipensares, creencias, formas de expresarse, entre otras, de las infancias y adolescencias, ya que solo se toma en cuenta que la forma correcta de ser y estar en el mundo es la de las personas adultas. Dentro de la comunidad en el periodo de intervención, las infancias llegaron a expresar que no se sentían escuchadas ni tomadas en cuenta por las personas adultas, por ejemplo con el comentario de una de las niñas: “Cuando le digo a mi mamá a donde quiero ir a la escuela, no me entiende, me dice: esa es decisión de tu papá y mía”, “¿Tú qué vas a saber si eres una niña?” u otro comentario de una adolescente: “Siento que mis papás no me comprenden y todo lo que se hace en la casa es como ellos digan”. Lo anterior destaca que ese sentimiento de incomprensión se hace más fuerte en la adolescencia.

También se exploraron aquellas actividades de la vida cotidiana en las que se hace evidente la presencia de una cultura adultocéntrica. Infancias y adolescencias coincidieron en señalar que estas prácticas se manifiestan principalmente en tareas del hogar o en imposiciones culturales, donde no se les solicita su opinión ni se les escucha respecto a su disposición para realizarlas. Este tipo de situaciones evidencia cómo, desde una lógica adultocéntrica, se asignan responsabilidades a niñas, niños y adolescentes sin tomar en cuenta sus intereses, necesidades o deseos. Las labores domésticas y las imposiciones culturales —como aquellas vinculadas a tradiciones familiares— se presentan como obligaciones incuestionables, lo cual

limita su capacidad de decisión y participación activa. Esta dinámica refuerza una jerarquía en la que las personas adultas ejercen el control de manera unilateral, manteniendo su dominio sobre la vida familiar o comunitaria.

Otro de los ejemplos que reflejan el adultocentrismo, se puede reconocer en esta frase: “No me pagan, pero si obedezco a veces me compran algo que quiero”, esto evidencia cómo el trabajo o colaboración de las niñas, niños y adolescentes se asume como un deber naturalizado dentro de una estructura familiar o comunitaria adultocéntrica. En lugar de reconocer su esfuerzo como una contribución que merece compensación justa, se les ofrece una recompensa simbólica y ocasional, lo que refuerza la idea de que su valor está subordinado al criterio adulto.

En una de las actividades del taller 6 llamada: “Los desafíos de compartir poder entre adultos y adolescentes”, se dividieron en dos equipos equitativos donde hubiera personas adultas, adolescencias e infancias, la cual tenía como objetivo formar una figura bajo tiempo. Pude notar que los adultos tomaron totalmente el control de la actividad, dejando de lado a las niñas y adolescentes que se encontraban en sus equipos, se hizo mención de lo siguiente: “Como era bajo presión por el tiempo nosotros (refiriéndose a personas adultas) somos más rápidos que ellas (refiriéndose a niñas y adolescentes)”, este argumento lo tomaron como excusa para refutar porque no habían dejado que ellas y ellos participarán. Por lo que, aquí se refleja una desvalorización de las capacidades de las niñas y adolescentes al compararlas con los estándares de eficiencia adulta.

Desde el adultocentrismo, se prioriza la rapidez o productividad de las personas adultas sin reconocer que las niñas y adolescentes están en un proceso de aprendizaje y desarrollo. Este enfoque puede invisibilizar sus esfuerzos y contribuciones, reforzando la idea de que su participación es menos valiosa o relevante. En conjunto, estos ejemplos destacan cómo el adultocentrismo limita la participación activa, justa y autónoma de las niñas, niños y adolescentes, perpetuando un sistema que desvaloriza sus perspectivas y necesidades.

Análisis teórico

Con los resultados anteriores enlazados a la teoría, podemos darnos cuenta de un panorama en el que se rige la comunidad intervenida, la cual así como tiene muchas cualidades, también tiene algunas carencias que es necesario cubrir desde otras perspectivas, en las que la participación de infancias y adolescencias se dé a respetar y a reconocer por las personas adultas, así como concientizar a las personas de la comunidad de la importancia de vivir en armonía en un contexto que les es favorable para seguir viviendo desde los valores que se han ido inculcando en generación a generación. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante llegar a la discusión de estos resultados.

La intervención llevada a cabo en la comunidad de Santa Clara permitió abordar cómo el protagonismo infantil y la ética del cuidado contribuyeron al fortalecimiento de la convivencia comunitaria desde una perspectiva intergeneracional. A lo largo del proyecto, se buscó reconocer y problematizar el modelo adultocéntrico dominante, facilitando que niñas, niños y adolescentes (NNA) asumieran roles protagónicos en la toma de decisiones y en las actividades comunitarias. Este análisis se realiza a la luz del marco teórico, el cual establece la importancia de reconocer a las infancias como sujetos de derechos y agentes activos en su entorno (Liebel y Martínez, 2023; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

Los talleres implementados fomentaron la participación activa de los NNA, alineándose con las propuestas de Liebel y Martínez (2023), quienes enfatizan que el protagonismo infantil debe empoderar a las infancias como agentes activos en su entorno. La intervención evidenció un cambio significativo en la percepción de niñas y niños sobre su capacidad para participar activamente en su comunidad. Los talleres diseñados fomentaron su capacidad de expresar ideas, cuestionar y proponer soluciones, en concordancia con lo planteado por Alfageme, Cantos y Martínez (2003), quienes destacan que el protagonismo infantil implica empoderar a las infancias para ser agentes de cambio.

Sin embargo, se evidenció que algunas personas adultas mantenían resistencias, considerando que los niños carecen del conocimiento necesario para tomar decisiones relevantes, una postura que coincide con las desigualdades estructurales descritas por

Figuroa (2018), como el adultocentrismo. También se observaron barreras relacionadas con la internalización de normas adultocéntricas, como el temor de los NNA a ser ignorados o reprendidos, esto coincide con lo señalado por Hart (1993) en su escalera de participación, donde la participación puede ser simbólica en lugar de efectiva.

He trabajado más profundamente con el concepto de "lo infantil" porque, en muchas áreas del conocimiento, existe una mayor abundancia de información y estudios que lo abordan desde diversos enfoques. "Lo infantil" ha sido entendido principalmente como una categoría fija, relacionada con una etapa de desarrollo que es transitoria y, a menudo, vista de manera unidimensional. Sin embargo, a medida que se profundiza en el estudio de la infancia, surgen propuestas que amplían esta concepción, abriendo nuevas perspectivas que permiten ver la infancia desde la pluralidad, lo que se recupera a través del concepto de Niñeces.

Al descubrir nuevas perspectivas que hablan de niñeces y no solo de una infancia, se rompe la idea de que todos los niños y niñas comparten una misma experiencia o una misma naturaleza. Esto me hace sentido porque refleja una visión más compleja y realista de la infancia. Las niñeces son entendidas no solo como una fase del ciclo vital, sino como un conjunto de experiencias, voces y contextos que nos invitan a repensar las relaciones de poder, las estructuras sociales y las diferentes formas de interacción que se dan dentro de cada comunidad (Sedeño, 2017).

La idea de discutir el concepto de niñeces implica un giro en la manera de concebir a la infancia, alejándose de una visión homogénea y unitaria hacia una pluralidad de experiencias y realidades. , dentro de esta diversidad, se encuentran las niñeces rurales, quienes fueron parte fundamental de la intervención, Sánchez (et al., 2023) definen a las niñeces rurales como aquellas que habitan en áreas de baja densidad poblacional, vinculadas a actividades agropecuarias y con características específicas en roles de género, costumbres y organización de responsabilidades, influenciadas por el contexto regional. En la sociedad mexicana, estas comunidades se enmarcan en un sistema tradicionalista y heteropatriarcal, donde los hombres asumen labores agroindustriales y las mujeres se encargan del hogar y la crianza.

Las necesidades de estas niñeces han sido invisibilizadas debido a enfoques etnocéntricos, adultocéntricos, capacitistas y de género. Su atención en análisis rurales es limitada, no por

falta de protagonismo, sino por el enfoque de quienes los estudian. Además, los sistemas educativos carecen de estrategias específicas para las niñeces rurales, utilizando modelos indígenas o interculturales que a veces no responden a sus realidades. En poblaciones rancheras, esto puede intensificar divisiones étnicas y barreras discriminatorias (Sánchez et al., 2023).

Tradicionalmente, cuando hablamos de la infancia, nos referimos a una categoría unívoca, a menudo comprendida desde una perspectiva biológica y social común. En cambio, abordar el tema desde "niñeces" nos invita a reconocer que la infancia no es un período de vida estático ni uniforme, sino que varía en función de contextos socioculturales, económicos y políticos, por lo que enriquece la discusión.

Por tanto, ampliar el concepto de niñez hacia niñeces no solo transforma nuestra visión de lo que significa ser niño, sino también de cómo podemos trabajar para mejorar las condiciones de vida y los derechos de los niños y niñas, reconociendo su diversidad, sus voces y su capacidad de agencia. Ya que la palabra "infancia" desde la etimología, la cual se deriva del latín *infans*, vocablo interpretado como "el que no habla". "Lo anterior significa desde dicha construcción que las infancias son "las y los sin voz", aquellas personas incapaces de expresar lo que piensan y cuyo sentir, pensar y actuar resultan inválidos, limitados e inmaduros" (Sánchez et al., 2023, p. 225). Mi intervención se basó en asumir que y los NNA sí tienen voz. Las actividades realizadas reflejaron claramente el poder de esta idea, destacando el protagonismo de las niñeces a través de su capacidad de expresarse y participar activamente.

El concepto de convivencia, entendido como una práctica relacional que combina armonía y negociación (Batubenge, Muñoz y Margalli, 2014), fue clave en la transformación de las interacciones comunitarias. Los NNA no solo aprendieron a expresar sus opiniones, sino que también contribuyeron a generar acuerdos colectivos, demostrando que la convivencia es una herramienta pedagógica que fomenta valores como la tolerancia y el respeto (Arias, 2018). Sin embargo, persistieron desafíos relacionados con la falta de habilidades comunicativas entre generaciones, lo que subraya la necesidad de continuar trabajando en esta área.

Tomando en cuenta que la convivencia es reflejo de la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana (Perales, Arias y Bazdresch, 2014) se constató cómo las dinámicas dentro de la comunidad están profundamente influenciadas por las normas, valores, prácticas y relaciones sociales que se establecen de manera constante en los entornos cotidianos. La convivencia no solo se construye a través de actos puntuales, sino que se forja en la repetición de comportamientos, interacciones y decisiones que, con el tiempo, van modelando la forma en que las personas se relacionan, se comprenden y se apoyan mutuamente.

Es aquí donde las reflexiones sobre la convivencia, al ser un espejo de la cultura cotidiana, nos invitan a cuestionar y transformar aquellas prácticas y normas atravesadas por el adultocentrismo y el patriarcado que perpetúan desigualdades, exclusiones o conflictos innecesarios. Al reconocer la cultura de convivencia como un proceso dinámico y en constante transformación, se abren espacios para repensar las formas de interacción en las comunidades, promoviendo una convivencia más equitativa, respetuosa y enriquecedora para todos sus miembros.

A lo largo de esta intervención he mencionado la relevancia que el concepto de adultocentrismo tiene dentro de la cultura y que va aunado al patriarcado, al reflexionar sobre su interrelación se agrega el concepto de género, el cual también tiene un gran impacto en las estructuras sociales que perpetúan relaciones de poder, control y exclusión. Estos conceptos no solo operan de manera independiente, sino que se entrelazan y refuerzan mutuamente, creando un sistema de subordinación y opresión que afecta a diferentes grupos de manera interdependiente.

“El adultocentrismo es una matriz sociocultural de dominación que refiere a la centralidad de lo adulto en las relaciones sociales” (Palacios, 2022, p.28), esto refuerza una jerarquía entre generaciones, similar a la jerarquía de género impuesta por el patriarcado, pues coloca a los adultos en un lugar de autoridad y control, mientras que silencia a los niños y a las personas mayores en muchas situaciones. Este fenómeno se cruza con el patriarcado de dos maneras. Primero, al vincular el poder y el dominio a la adultez (y, por ende, a la figura adulta masculina), y segundo, al negar la agencia de los niños y adolescentes, quienes son vistos

como sujetos incapaces o inmaduros para tomar decisiones significativas sobre sus vidas, lo que contribuye a la perpetuación de sistemas de control social.

Por ejemplo, las normas de género patriarcales afectan tanto a la manera en que los hombres y las mujeres se relacionan entre sí como a la forma en que los adultos se relacionan con los niños, creando un sistema en el que ambos tipos de subordinación se alimentan mutuamente. Al comprender cómo estas dinámicas se interceptan, podemos empezar a imaginar formas de dismantlar las estructuras de dominación y crear espacios más inclusivos y equitativos para todos los individuos, independientemente de su género, edad, raza o clase, como la implementación de estos talleres que dan base a la intervención.

La transformación de estas dinámicas de poder implica, entre otras cosas, reconocer y cuestionar los roles tradicionales de género y autoridad, y trabajar por una convivencia más justa, en la que las voces de los niños, las mujeres y los grupos históricamente excluidos sean escuchadas y respetadas. Por eso radica la importancia de haber implicado la ética del cuidado como un eje transversal en todas las actividades, fomentando relaciones basadas en la empatía y el reconocimiento de la dignidad de cada participante. Las y los NNA al sentirse escuchados y valorados, comenzaron a generar propuestas que no solo beneficiaban su desarrollo personal, sino también el bienestar de la comunidad, cumpliendo así con el principio de sostenibilidad humana planteado por Garay (20189).

Según Garay (2018), esta perspectiva enfatiza que "el bienestar propio está fusionado con el bienestar de los demás", un principio que se evidenció en los talleres cuando tanto los NNA como los adultos comenzaron a trabajar juntos, por ejemplo, uno de los logros más destacados fue la organización conjunta para crear el museo del último taller, lo que fortaleció el sentido de pertenencia y colaboración.

Las actividades diseñadas desde una perspectiva intergeneracional facilitaron un diálogo horizontal entre NNA y adultos, lo que promovió una mayor comprensión y cooperación. Como señala Rodríguez (2023), este enfoque permite fortalecer los lazos sociales mediante el intercambio de conocimientos y experiencias. En Santa Clara, los adultos comenzaron a valorar las perspectivas de los NNA, mientras que estos últimos adquirieron un mayor sentido

de responsabilidad hacia su entorno. Un ejemplo relevante fue la participación de los NNA en la planeación de un evento comunitario, lo que demostró su capacidad para organizarse y liderar iniciativas.

Es de vital importancia mencionar en esta discusión el contexto al que la comunidad, como sociedad ranchera, presenta algunas particularidades, como la influencia por estructuras patriarcales y económicas, el hecho de que la familia desempeña un papel central en la organización social, funcionando casi como la célula básica sobre la que se estructura la vida cotidiana y las dinámicas comunitarias. Sin embargo, estas mismas familias suelen estar regidas por un orden patriarcal, lo que implica que, a menudo, se reproducen formas de machismo y relaciones adultocéntricas, las cuales influyen de manera significativa en las interacciones y en la organización del trabajo.

Además, la economía rural, sobre todo en contextos donde predomina la agricultura de subsistencia o el trabajo en el campo, suele estar marcada por dinámicas paternalistas que refuerzan este sistema de dominación. Esta organización económica también contribuye a la perpetuación del machismo, ya que los hombres son los principales responsables de la toma de decisiones económicas y de la gestión del capital, mientras que las mujeres se encuentran en una posición de menor poder dentro de las mismas estructuras.

A pesar de que el patriarcado y el machismo siguen teniendo un papel importante en las dinámicas rurales, también existen tensiones dentro de estas comunidades que provocan ciertos desafíos a estas estructuras tradicionales. La interacción con la naturaleza y las formas de trabajo rural presentan un espacio donde, en muchos casos, hombres y mujeres deben colaborar de manera colectiva para garantizar la supervivencia de la familia y la comunidad. Esto crea un espacio donde las relaciones de cooperación y solidaridad pueden desafiar los roles rígidos de género.

Por ejemplo, en actividades como la siembra, cosecha, cría de animales o la gestión de recursos naturales, es común que todos los miembros de la familia, independientemente de su género, participen activamente en el trabajo, además estas actividades también son formas

de convivencia, ligadas al trabajo rural. Aunque estas actividades aún están marcadas por una cierta división de tareas, donde los hombres pueden estar más asociados con el trabajo físico pesado y las mujeres con las tareas domésticas o de cuidado, existen prácticas de colaboración que permiten visibilizar el aporte colectivo. En muchas comunidades rurales, se observa que los hombres y las mujeres, a pesar de los roles tradicionales, se intercambian tareas según las necesidades del momento, lo que genera una flexibilidad que desafía la rigidez del patriarcado.

A pesar de las tensiones mencionadas, hay aspectos positivos que surgen de las dinámicas rurales que merecen ser destacados:

La conexión con la naturaleza, que a menudo forma parte integral de la vida diaria en el ámbito rural. Esta relación con el entorno natural puede fomentar un respeto por el medio ambiente y una conciencia ecológica, que a veces se ve complementada por prácticas de sostenibilidad y manejo responsable de los recursos. La interacción diaria con la tierra, el agua y los animales tiene un impacto profundo en las personas, fomentando valores de cuidado, respeto y responsabilidad.

Finalmente, otro aspecto positivo es la convivencia intergeneracional, que permite el intercambio de saberes y experiencias entre las generaciones. Los más jóvenes aprenden de los más mayores, lo que no solo fomenta el respeto, sino que también les da acceso a sabidurías prácticas sobre el trabajo en el campo, las tradiciones culturales y las costumbres de la comunidad. Este intercambio intergeneracional puede ser un terreno fértil para que las generaciones más jóvenes cuestionen y reformulen las normas patriarcales y adultocéntricas, aportando nuevas perspectivas que puedan transformar las relaciones de poder.

La intervención socioeducativa en Santa Clara demostró que es posible transformar las relaciones intergeneracionales y fortalecer la convivencia comunitaria a través del protagonismo infantil y la ética del cuidado. Los resultados confirman la pertinencia del marco teórico y resaltan la importancia de seguir promoviendo espacios donde las infancias sean reconocidas como sujetos de derechos y agentes de cambio. A futuro, se recomienda replicar este modelo en otros contextos rurales, adaptándolo a las particularidades culturales

y sociales de cada comunidad, para contribuir al desarrollo de sociedades más inclusivas y equitativas.

Esta intervención ayudó a establecer las bases para comprender la problemática y a tomar conciencia de la realidad que ha ido construyéndose y normalizándose, también permitió visibilizar la posibilidad de generar nuevas realidades en las que todas las personas, sin importar su edad —niñas, niños, adolescentes o adultos— se sientan escuchadas y tomadas en cuenta. Este proceso contribuyó a sembrar la semilla de nuevas formas de interacción y cuidado. Sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer para que estos cambios sigan dando frutos, ya que se trata de un proceso activo, en constante evolución y transformación. Se logró abrir estos espacios de diálogo y reflexión en los que todos los sectores de la comunidad, incluyendo a infancias, adolescencias y personas adultas, pudieran compartir sus perspectivas, necesidades y propuestas, también se logró tener la conexión con la comunidad para que pudieran expresarse de forma abierta y respetuosa, lo que fue un elemento crucial para lograr los objetivos propuestos de la intervención.

Si bien la intervención logró avances significativos, también enfrentó limitaciones importantes. La persistencia de dinámicas adultocéntricas y la falta de tiempo para profundizar en ciertas actividades impidieron una transformación más profunda en algunas áreas. Además, aunque los NNA mostraron interés y disposición para participar, en ocasiones se enfrentaron a barreras impuestas por adultos que dudaban de su capacidad para tomar decisiones. Estas limitaciones resaltan la necesidad de un acompañamiento continuo que fomente la sensibilización de los adultos y el fortalecimiento de las habilidades organizativas de los NNA.

Como áreas de mejora considero que se debe trabajar en seguir fortaleciendo el tejido social para garantizar que estas herramientas que se compartieron en los talleres den aún más frutos de desarrollo mutuo y de fomentar una convivencia basada en el respeto, equidad, corresponsabilidad, que permita que todas las voces sean escuchadas y valoradas en la toma de decisiones que impacten a la comunidad, por eso considero que es importante desarrollar y poner en práctica talleres como el de esta intervención para poder seguir fortaleciendo estas

acciones. El diálogo y la escucha activa, como herramientas sugeridas en los talleres, son estrategias fundamentales, pero su implementación requiere un cambio cultural que no solo reconozca las voces infantiles, sino que también valore su autonomía.

El protagonismo infantil no es un concepto estático, sino un proceso dinámico que requiere el compromiso de la comunidad en su conjunto. Los talleres demostraron que, cuando se crean las condiciones adecuadas, las niñas, niños y adolescentes son capaces de tomar decisiones responsables, colaborar eficazmente y resolver problemas de manera constructiva. Este protagonismo, tal como se manifiesta en las experiencias analizadas, es un motor esencial para construir comunidades más inclusivas, democráticas y equitativas. La clave está en continuar generando espacios que valoren sus voces, fomenten su autonomía y les permitan participar activamente en las decisiones que les conciernen.

La ética del cuidado no es solo una herramienta para mejorar las relaciones individuales, sino también un marco para repensar las dinámicas sociales y construir comunidades más justas y solidarias. Las experiencias y reflexiones de las niñas y adolescentes demuestran que su participación activa es esencial para lograr este objetivo, y que es necesario crear espacios donde sus voces sean escuchadas y valoradas como agentes de cambio. Como recomendación incitaría a promover la educación sobre el cuidado desde las perspectivas de infancias y adolescencias, teniendo en cuenta sus deseos, así como sensibilizar a la comunidad sobre cómo las expectativas sociales afectan negativamente tanto a niñas como a niños, desde la redefinición de los roles de género. También seguir fortaleciendo las redes comunitarias, organizando actividades que promuevan el bienestar colectivo, como las mencionadas kermeses, pero ampliando su alcance a otros temas, como la salud mental y la violencia.

La perspectiva intergeneracional que se aborda en esta discusión resalta la importancia de comprender, valorar y fomentar el diálogo entre generaciones como un eje transversal para mejorar los vínculos, fortalecer la comunidad y romper patrones limitantes en la interacción entre adultos, jóvenes y niños. La intervención resalta que el cambio intergeneracional requiere abordar tanto las fortalezas como las carencias observadas en la comunidad. Por un lado, los valores tradicionales y las prácticas culturales tienen un papel importante en

mantener la identidad comunitaria. Por otro, el reconocimiento de las infancias y adolescencias como agentes activos es clave para construir un futuro más equitativo.

Además, la creación de programas sostenibles que incluyan actividades intergeneracionales podría ser un camino viable para enfrentar estos retos. Estos programas deben ser diseñados desde un enfoque participativo que involucre tanto a adultos como a jóvenes en la toma de decisiones y permita un intercambio continuo de conocimientos, valores y experiencias. La perspectiva intergeneracional no solo busca diagnosticar problemas, sino también proponer cambios que fomenten la cohesión y el bienestar en las comunidades. Esto requiere un compromiso conjunto para cuestionar y reconfigurar patrones arraigados, permitiendo que cada generación aporte y reciba lo mejor de las demás. La apertura al diálogo, la empatía y la colaboración son herramientas esenciales para construir estos nuevos horizontes.

Finalmente, el respeto hacia las tradiciones locales debe equilibrarse con la apertura a nuevas perspectivas que respondan a los desafíos contemporáneos. Esto requiere un enfoque que combine sensibilidad cultural con innovación social, fomentando la convivencia como un proceso dinámico que evoluciona junto con la comunidad.

Para concluir me gustaría hacer algunas preguntas, las cuales pueden ser guías para intervenciones futuras y que surgen desde la experiencia que me brindo ser parte de esta intervención en una comunidad:

- ¿Qué barreras socioculturales dificultan el abandono de prácticas adultocéntricas y cómo pueden superarse sin generar un choque cultural?
- ¿Qué estrategias podrían implementarse para facilitar este intercambio en contextos donde la brecha generacional está profundamente arraigada?
- ¿Cómo se pueden introducir estas ideas en comunidades donde la autoridad tradicional se percibe como un valor esencial para el orden familiar y social?
- ¿Cómo redefinir los roles de cuidado para que incluyan las perspectivas de las infancias?

- ¿De qué manera las comunidades pueden integrar dinámicas que no normalicen un cuidado unidireccional?
- ¿Qué medidas pueden adoptarse para garantizar que las niñas y niños sean reconocidos como agentes de cambio en sus comunidades?
- ¿Cómo superar las barreras del adultocentrismo y fomentar una cultura de participación intergeneracional en la convivencia de la comunidad?

Estas preguntas abren el camino para seguir reflexionando y promoviendo estrategias que fortalezcan el protagonismo infantil como eje de transformación social.

Referencias

- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alvarado, A. (2004). La ética del cuidado. *Aquichan*, 4(1), 30-39.
- Aguilar, M. (2019) Mapas participativos comunitarios trazados por niños, niñas y adolescentes: el conocimiento colectivo sobre el territorio habitado. *Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 13 (24), 131–137.
- Ames, P., Rojas, V., y Portugal, T. (2010). Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú. *GRADE, Niños del Milenio*.
- Arias, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(1), 59-68.
- Ariza, P. y Muñoz, J. (2016). Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física.
- Argilaga, M. (1995). La observación participante. Aguirre, AB *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación socio cultural*, 73-83.
- Balerio, D. y Pedernera, L. (s.f.) El protagonismo de las infancias y adolescencias: O lo que el enfoque de protección integral no reafirmó.
- Batubenge, B., Muñoz, P., y Margalli, M. (2014). *Filosofía de la convivencia*. Ediciones y Gráficos Eón.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial ética de lo humano, compasión por la tierra*.
- Cabrerizo, L., Martínez, M., Zelaya, M., García, M., y Andrés, M. (2018). *Guía para promover la Participación Infantil y Adolescente en la ciudad de Madrid*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(82), 125-140.
- Candela P. y Fuentes Matute A. (2021). Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 105-120.

- Cardona, L. y Gutiérrez, V. (2023). Los niños sujetos de derechos: un posible mapeo de la cuestión. *Revista Criterios*, 30(2), 162-174. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.2-art11>
- Castillo, E. (s.f.). Protagonismo infantil y la educación basada en derechos humanos. En P. Rivera, C. Castillo, E. Passerón, C. OcampoTorrejón, y P. Escobar (Eds.) (2018). *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*. Vol. 2. (pp. 158--169). LiberLibro
- Chaves, M., y Dorado, A. (2019). Desarrollo de habilidades para la vida en Escuela Móvil: estrategia de empoderamiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho. *Universidad Y Salud*, 21(3), 205–214.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. Gedisa.
- Comins, I., (2003). Del Miedo a la Diversidad a la Ética del Cuidado: Una Perspectiva de Género. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(33).
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 9-28.
- Díaz, I., Reche, M. y Lucena, F. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 1-16.
- Espino, S., y Ojeda, K. (2013). Adultocentrismo y ciudadanía infantil. Dos discursos en conflicto para la convivencia. CLACSO.
- Fuentes, D., Torres, J., y Pinzón, V. (2021). La participación activa de los niños del municipio de Mosquera, Cundinamarca en espacios on-line durante la pandemia. *Rastros y Rostros del Saber*, 6(11), 8-19.
- Fuentes, A. y Candela, P. (2021). Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. *Sociedad e Infancias*, 5
- Figuroa, C. (2018). Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas. *Psicoperspectivas*, 17(2).
- Garay, I. P. (2018). *Pedagogía de los cuidados: aportes para su construcción*.

- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado (Vol. 30). Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Gómez, E. (2019). Convivencia comunitaria y apropiación del espacio público en el barrio simón bolívar de la ciudad de pamplona.
- Gómez, N., Castro, A., Acero, M. y Prieto, W. (2020). La Participación Infantil como Estrategia Social para la Transformación Comunitaria en el Municipio de Soacha. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4(1).
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4.
- Hernández, N., & Garnica, J. (2015). Árbol de problemas del análisis al diseño y desarrollo de productos. *Conciencia tecnológica*, (50), 38-46.
- Illich, I. (2004). La convivencialidad. *Boletín CF+ S*, (26), 23-70.
- Illich, I., Gossmann, M. P. D., y Bulnes, J. M. (1978). La convivencialidad.
- Jáuregui, A. (2017). El protagonismo infantil comunitario como estrategia socioeducativa de protección a la infancia en barrios. In *Infancia y Cambios Sociales en el 4º Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales*. Salamanca. Diagnóstico comunitario de la población infanto-juvenil de Ermitagaña-Mendebaldea.
- Juvé, M. E. (2013). El cuidado enfermero: cuatro imágenes de la ética del cuidado. Gilligan, C., *La Ética del Cuidado*, Barcelona, Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas, (30), 97-103.
- Kohen, B., Carrió, E., y Maffia, D. (2005). Ciudadanía y ética del cuidado. *Búsquedas de sentido para una nueva política*, 175-188.
- Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil / From adult-centric to dissident participation: The other childhood participation. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66.

- Liebel, M. (2023). Protagonismo infantil popular: derechos desde abajo y participación política. Editorial El Colectivo.
- Liebel, M., Martínez, M. (2023) Capítulo 6. Para una teoría del protagonismo infantil popular. Consideraciones para su reconceptualización. En Liebel, M., Martínez, M y Meade, P. (Eds.) Protagonismo Infantil Popular. Derechos desde abajo y participación política (pp. 209-237). Bajo tierra y el colectivo.
- Lopez, J. P., & Vallejo, M. O. (2014). Promoción del desarrollo infantil desde la ética del cuidado en la familia y en los centros de atención. *Temas de Educación*, 20(1), 11-26.
- Maya, I. (s.f) Sentido de comunidad y participación. *Community Psychology*.
- Molina, P. (2018). Infancia rural y trabajo productivo y reproductivo en el Valle de Aconcagua. Una mirada de género. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), 169-191.
- Morales, S. J. (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo.
- Morales, S., & Magistris, G. (2018). Niñez en movimiento. Del Adultocentrismo a la emancipación. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Núñez, C. (1989). Educar para transformar, transformar para educar (No. 370.115 N8897e Ej. 1 003847). ALFORJA.
- Palacios, P. (2022). Una mirada multidimensional del estudio de las acciones políticas de las niñeces. *Digital Ciencia@ UAQRO*, 15(2).
- Parada, M, Castañeda, E. y Franco, C. (2014). Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar. Iteso.
- Perales, C., Arias, E., & Bazdresch, M. (2014). Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar.
- Piñeiro, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, (Especial 1), 80-89.
- Plascencia, M; Fernandes, M.; Pantevis, M.; Corvalán, F. (2020) Libro UNACH-UnB-USCO-UNR Infancias: contextos de acción y participación. Universidad Autónoma de Chiapas.

- Rodríguez, C. (2023). Generaciones unidas por un cambio: -Aprender de los enfoques intergeneracionales para abordar.
- Rojas, M. (2015). Felicidad y estilos de crianza parental. Documento de Trabajo). México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Sánchez, D. (2021). El trabajo en la condición juvenil rural: reflexiones desde las juventudes rurales en Jalisco, México. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 5(10).
- Sánchez, D., Torres, F., Montoya, E., y Sánchez, R. (2023). Atención a las necesidades educativas especiales y socioemocionales de niñas rurales desde una perspectiva psicosocial en la comunidad de Palos Altos (Jalisco, México). *Perspectivas: revista de trabajo social*, (41), 217-250.
- Sedeño, J. M. C. (2017). Actores, redes y desafíos. *Juventudes e infancias en América Latina*.
- Soto, I., y Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.
- Suárez, Y. (2022). Los juegos tradicionales: un medio para fortalecer la convivencia comunitaria.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-64.
- Toro, B., & Boff, L. (2009). Saber cuidar: El nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación.
- Torres, A. y Silva, R. (2019). Aprender a convivir en educación superior desde la práctica docente, para una sociedad democrática. *Formación universitaria*, 12(2), 51-62.
- Trevignani, Virginia y Videgain, Ana. (2016). Explorando emociones en cuentos escritos por niños sobre la escuela, la familia y el barrio.
- Unicef. (2013). Superando el adultocentrismo. Santiago, Chile: UNICEF
- Van Dijk, S. (2007). Participación infantil. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (28), 43-66.

- Vásquez, J. (2013). “Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas”. En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. No 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Vázquez, V. (2009). La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings. Universitat de València.
- Wise, A., y Noble, G. (2018). Introduction: Convivialities: An Orientation. In Convivialities (pp. 1-9). Routledge.
- Zapata, F., y Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa.

Apéndices.

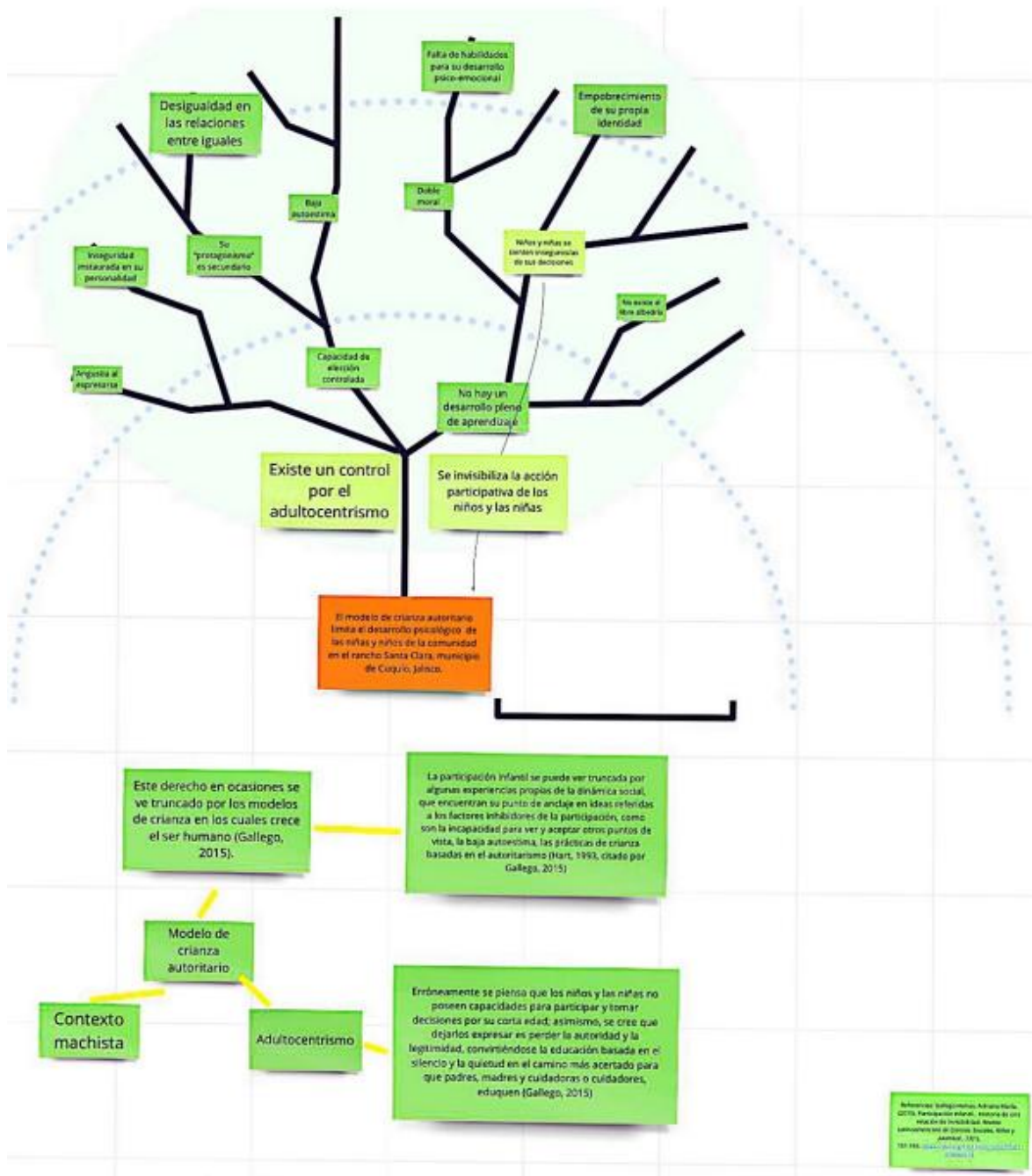


Ilustración 1. Apéndice A Árbol de problemas

Apéndice B. Sesiones descriptivas del diagnóstico

Talleres de diagnóstico

Fecha: 4 de noviembre de 2023

Taller: Sensibilización y acercamiento a su realidad

1ª sesión de intervención

Duración: 1 hora y 30 minutos

Objetivo: Indagar sobre cómo las y los adultos creen que son las infancias y adolescencias, cómo consideran que es la participación que las infancias desempeñan dentro de la comunidad. Reflejar cuál es su visión acerca del involucramiento de todas y todos en la comunidad. Así como, reflexionar el porqué de sus respuestas.

Participantes: este primer taller se realizará solo con personas adultas de la comunidad, incluyendo no solo a padres y madres de familia, sino todas las personas adultas que viven en Santa Clara.

Escenario: El quiosco de la comunidad

Introducción al taller

Para comenzar el taller será necesario hacer de su conocimiento el consentimiento informado, el cual tiene como objetivo informar a grandes rasgos las finalidades del proyecto de investigación del cual formarán parte, el cual será necesario que llenen con sus datos y lo firmen para autorizar el seguimiento de las actividades.

Actividad 1: Indagación de convivencia y participación

Materiales: cartulina, post it, lapiceras y plumones.

Duración: 30 minutos

Objetivo: Conocer cuáles son los espacios donde las niñas y niños conviven tanto entre sí como con las personas adultas, así como saber en qué actividades participan y de qué manera.

Procedimiento:

En un foro grupal, se repartirán los materiales con los cuales se realizará la actividad, se indicará que en la cartulina se anotaran algunas preguntas, las cuales deben ser respondidas individualmente en el material repartido.

Las preguntas son las siguientes:

- **¿Cuáles son los espacios en donde conviven niños y niñas?**
- **¿Y en cuales conviven las infancias, adolescencias y las personas adultas?**
- **¿En que participan los niños, niñas en la comunidad y de qué manera?**
- **¿En qué cosas se tiene que poner de acuerdo dentro de la comunidad?**

Actividad 2: Cuestionario Funcional de Estilos Educativos de Padres (FEEP)

Materiales: cuestionario impreso, lapiceras o lápiz

Duración: 20 minutos

Objetivo: Conocer el estilo de crianza que ejercen en su hogar, por lo que solo será aplicado a las mamás y papás de las infancias participantes.

Procedimiento: Entregarles las hojas, explicarles en caso de dudas y que contesten de forma individual.

Actividad 3: Collage de palabras

Materiales: cartulina y plumones

Duración: 30 minutos

Objetivo: Conocer lo que a las personas adultas les preocupa de las infancias y adolescencias de la comunidad, así como que consideran que ellas y ellos pueden aportar a la comunidad.

Procedimiento:

Entregarles una cartulina dividida en dos partes, en una con la pregunta “¿Qué les preocupa de las infancias y adolescencias?, y en la segunda parte “¿Qué pueden aportar las infancias y adolescencias a la comunidad?”. Como segundo paso, será dialogar estas preguntas en plenaria para saber qué opina cada quien, sobre estos temas, para después realizar un collage con la lluvia de ideas que aportaron todos y todas.

Cierre:

Preguntarles si tienen alguna duda o pregunta, además de saber cómo se sienten, que les pareció el taller y dialogar acerca de que concluyen con todo lo visto durante el taller.

Resultados de la aplicación del taller

Me impresionó bastante que después del aviso sobre la impartición del taller mediante el grupo de WhatsApp que tiene la comunidad del catecismo, donde la mayor parte de las personas que viven ahí están incluidos, la respuesta no fue la esperada, ya que al taller solo llegaron 3 madres de familia y 2 mujeres adultas mayores de la comunidad. Las demás personas escribieron que se les complicaba asistir.

En la introducción del taller, se les dio a conocer el porqué de la intervención y de la reunión, se les explico los objetivos a grandes rasgos de esta intervención de la cual formaran parte siempre y cuando firmaran el consentimiento informado y estuvieran de acuerdo con lo leído.

Les comenté que era necesario saber en que consideran que las infancias y adolescencias participan y de donde viene su participación, por lo que contestaron lo siguiente:

“Participan cuando sus papás lo obligan o cuando hay recompensa de por medio, por ejemplo, hoy como no les ibas a dar comida, las mamás no vinieron por no recibir algo a cambio”.

Lo anterior me pareció interesante, ya que su visualización de participación tiene que ver muchas veces con un condicionamiento, “si recibo, lo hago”. Claro que esto no aplica para todas y todos, ya que las personas que asistieron, estuvieron sin recibir nada a cambio, sino por voluntad propia y con una actitud positiva y cooperadora.

En el desarrollo de la primera actividad hubo varias reflexiones en conjunto, a pesar de que se les dijo que las respuestas las podían escribir individualmente, prefirieron dialogarlas en conjunto y ponerse de acuerdo en qué escribir.

Estas fueron sus respuestas:

Pregunta	Respuesta
<i>¿Cuáles son los espacios en donde conviven niños y niñas?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela, jardín • Escuela, catecismo, jardín • Escuela, catecismo, jardín (plaza) • Escuela, catecismo, jardín (plaza) • Escuela, catecismo, jardín
<i>¿Y en cuáles conviven las infancias, adolescencias y las personas adultas?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fiestas, cumpleaños • Fiestas, casa, en la plaza y en la tienda • Salida de misa, fiestas y plaza • En casa, reuniones familiares, fiestas y plaza • Salida de misa, fiestas y plaza • El jardín (plaza)
<i>¿En que participan los niños, niñas en la comunidad y de qué manera?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En las decisiones de algún proyecto en la escuela, en la comunidad, en los juegos; en las posadas en tiempo de navidad, en los eventos de la escuela. • Tomando decisiones en sus clases, opinando en casa y en el catecismo dando puntos de vista. • En la escuela, en la doctrina, cuando los llevan a concursos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Tomando decisiones en sus clases • En la escuela en proyectos y bailables, en el catecismo cuando hacen proyectos y en la pastorela, en la plaza cuando juegan
<p><i>¿En qué cosas se tiene que poner de acuerdo dentro de la comunidad?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre el agua potable, fiestas patronales, acuerdos en la escuela, sobre la iglesia. • Para lo de la luz del agua, para algún trabajo de carreteras o templo • Agua potable, eventos de la escuela, fiestas patronales • Agua potable, fiestas patronales, acuerdos escolares y trabajos comunitarios. • Agua potable, fiestas patronales y acuerdos escolares

En la última pregunta, se hizo énfasis en la reflexión sobre por qué en las actividades que no participan las infancias y adolescencias, consideran que su participación debe ser nula o poca, por lo que contestaron lo siguiente:

- “Hay responsabilidades que a los niños no les corresponden”
- “Porque son responsabilidades de grandes”
- “Ya son cosas de grandes”
- “Ni modo que nos den dinero”

Las acciones subrayadas son las que ellas perciben que son las únicas en las que pueden participar las infancias y adolescencias, las cuales todas llegaron al acuerdo que son respecto a la escuela.

En la actividad 2 cada una se concentró en responder el cuestionario de forma individual.

Este solo se aplicó a las 3 madres de familia que asistieron.

Antes de la última actividad se les pregunto cómo las y los adultos describirían a las infancias y adolescencias de la comunidad en general, por lo que en plenaria respondieron lo siguiente:

- Hacen diferencia entre los niños y niñas de un lado y de otro
- Le gritan a su mama
- Nos hace falta mucha cultura
- Son groseros, mal hablados
- Mal educados
- Imperativos, no como antes
- Les hace falta un gobierno
- Respetuosos
- Inocentes
- Despierta
- Flexible
- Madura

Dentro de la actividad 3 hubo mucho flujo de información, ya que entre ellas dialogaron sobre las posibles respuestas que se podrían poner dentro de ambas preguntas descritas en la cartulina, los resultados fueron los siguientes:

<p>¿Qué les preocupa a los adultos de las infancias y adolescencias?</p>	<p>¿Qué pensamos los adultos que las infancias pueden aportar a la comunidad?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La educación sexual • Falta de charlas padres e hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda para diferentes actividades • Inteligencia

<ul style="list-style-type: none"> • Las adicciones • Relación de parejas (hombre con mujer, mujer con hombre) • Videojuegos • Falta de respeto a las personas mayores • El uso frecuente del celular • Redes sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • El manejo de la tecnología • Ideas nuevas • Sus conocimientos
--	---

Me pareció interesante que, en la segunda pregunta, recurrieron a preguntarles a las niñas que estaban cerca sobre su opinión para responderla.

Como conclusión del taller, comentaron que se sintieron entusiasmadas participando y pudiendo dar su opinión acerca de los temas abordados en esta sesión, así como reconocer que las infancias hacen la diferencia en las actividades cuando participan. Además, comentaron que no habían tenido en cuenta estos aspectos, aunque son de su vida cotidiana, el hecho de remarcarlos dentro de estas actividades pudieron darles otro tipo de importancia, como visualizar en cómo es la comunicación de la comunidad para tomar decisiones y quienes ejercen su voz y voto dentro de estas decisiones, así como los puntos de convivencia en la comunidad.

Fecha: 19 de noviembre de 2023

Taller: Reflexionando con las infancias y adolescencias

3ª sesión de intervención

Duración: 2 horas

Objetivo: Conocer e indagar los puntos de vista de las infancias y adolescencias que tienen acerca de su convivencia y participación ejercida dentro de la comunidad, así como sus sentipensares acerca de sus experiencias con estos temas.

Participantes: niñas, niños y adolescentes

Escenario: Quisco de la comunidad

Introducción al taller

Se comenzará con una actividad lúdica e integradora para amenizar el ambiente, el juego será “Carretillas”, comenzarán haciendo parejas, uno de los dos participantes debe apoyarse con las palmas de las manos en el suelo y, el otro miembro de la pareja, tiene que alzarle por los tobillos. Lo más importante de este juego es que ambos se coordinen correctamente para avanzar sin caerse.

Actividad 1: ¿Cómo construimos convivencia y participación?

Materiales: Papelote, colores, post it, lapiceras

Duración: 30 minutos

Objetivo: Conocer cuáles son los espacios donde las niñas y niños conviven tanto entre sí como con las personas adultas, así como saber en qué actividades participan y de qué manera desde la visión de las infancias y adolescencias de la comunidad.

Procedimiento:

Se comenzará con una lluvia de ideas en plenaria sobre lo que piensan que es participar y convivir, después se hará una definición con lo que cada una y uno aparte, para después pasar a contestar las siguientes preguntas en el papelote.

- ¿Cuáles son los espacios en donde conviven niños y niñas?

- ¿Y en cuales conviven las infancias, adolescencias y las personas adultas?
- ¿En que participan los niños, niñas en la comunidad y de qué manera?
- ¿En qué cosas se tiene que poner de acuerdo dentro de la comunidad?

Actividad 2: Representación teatral

Materiales: -

Duración: 20 minutos

Objetivo: Conocer lo que a ellas y ellos les preocupa dentro de su contexto y su opinión de lo que pueden aportar a la comunidad.

Procedimiento:

Plantear que tiene que hacer una pequeña obra de teatro de manera libre con el objetivo de contestar las siguientes dos preguntas: ¿qué les preocupa dentro de la comunidad? Y ¿Qué consideran que pueden aportar en la comunidad?

Cierre:

Recuperar sus sentires de lo que paso en la construcción de las actividades, sus formas de pensar, opiniones de los temas. Preguntar si tienen dudas o preguntas y llegar a una reflexión grupal.

Resultados de la aplicación del taller

Trabajar con las infancias y adolescencias fue muy enriquecedor para contrastar las respuestas del taller con las personas adultas. En esta ocasión participaron mayormente niñas, ya que solo había un hombre adolescente de 17 años, las edades de las 6 niñas que participaron oscilaban entre los 10 y 17 años, siendo en su mayoría adolescentes.

Como actividad principal fue jugar carretillas, la cual disfrutaron mucho, ya que rápido hicieron parejas para empezar a jugar.

Después lo que hicimos fue distinguir entre participación y convivencia, algunas de sus respuestas fueron que participar es decir o hacer algo, mientras que la convivencia es compartir algún espacio.

En la siguiente actividad decidieron llenarlos individualmente y mientras los iban pegando en el papelote, fueron dialogando sobre sus respuestas.

Estas fueron sus respuestas:

Pregunta	Respuesta
<i>¿Cuáles son los espacios en donde ustedes conviven?</i>	2. Tienda 4. Escuela 4. Doctrina 5. En el jardín y en mi casa 6. En la tienda, quiosco y casa 7. En el jardín, casa, templo y afuera de la tienda 9. En el jardín y en mi casa 8. En la escuela y en la doctrina
<i>¿Y en cuáles conviven ustedes y las personas adultas?</i>	En esta respuesta dijeron grupalmente que conviven con personas en los lugares anteriores, solamente en el jardín no, ya que los únicos que asisten o reúnen ahí son ellas y ellos.

<p><i>¿En que participan ustedes en la comunidad y de qué manera?</i></p>	<p>Todas y todos dijeron que no los toman en cuenta en nada, ni para tomar decisiones en cosas que le conciernen a toda la comunidad.</p> <p>Solamente participan cuando las ponen a trabajar en el campo o en el catecismo.</p>
<p><i>¿En qué cosas se tiene que poner de acuerdo dentro de la comunidad?</i></p>	<p>En conjunto respondieron que no les toman en cuenta para ninguna situación, por ejemplo, en fiestas patronales, por una parte, les favorece ya que no tienen que cooperar económicamente, sin embargo, les gustaría participar en dar su opinión sobre las fiestas patronales y les gustaría ser escuchadas y escuchados, pero refieren que nunca lo van a hacer “porque las personas adultas están cerradas de mente”.</p>

Me pareció interesante la forma en que se ponen de acuerdo para responder las preguntas anteriores, ya que existe un dialogo entre todas y todos en el cual asienten a sus respuestas comunes y se apoyan las unas a las otras en sus opiniones.

Al plantear la última actividad, nadie quiso acceder a realizar la obra de teatro, todas dijeron que no, que mejor respondían esas preguntas escribiéndolas o dialogándolas, a la cual accedí, ya que el punto es darles voz y voto a lo que ellas quieran hacer, se sintieron en libertad de responderlas como a ellas les parecía la forma adecuada de expresarse.

<p align="center">¿Qué les preocupa dentro de la comunidad?</p>	<p align="center">¿Qué consideran que pueden aportar a la comunidad?</p>
<p>3. Que se termine el agua</p> <p>4. Que no haya iluminación en las calles</p> <p>5. Que arreglen la terracería</p> <p>6. Que su familia no esté bien</p> <p>7. Les preocupa la salud mental de la comunidad</p> <p>8. El bienestar de sus familias</p> <p>9. Sus exámenes y calificaciones</p> <p>10. No llegar a ser alguien en la vida y tener algo estable</p> <p>11. Dinero que no tengo para hacer mejoras en la comunidad</p> <p>12.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juntar basura • Regar árboles

En esta actividad se reunieron para darse ideas las unas y otras cuando se les complicaba o no entendían las preguntas.

Como conclusión del taller, compartieron que les gustaría ser más tomadas en cuenta en otros asuntos, ya que muchas veces no se sienten escuchadas y solo las toman en cuenta cuando a las personas adultas les conviene. Les gustaría que cambiaran las formas de pensar y no

fueran tan cerradas de cabeza, que tuvieran más apertura para poder dialogar de los temas que a ellas les interesa y concierne. Además, que reflexionaron que su interacción solo se fortalece al convivir entre ellas y ellos.

Apéndice C. Consentimiento informado

Consentimiento informado

Sr./Sra. _____, he sido informado/a de la intervención que está realizando Elizabeth Pérez Becerra, estudiante de la maestría de Educación y Convivencia en el ITESO para su Trabajo de Obtención de Grado, el cual lleva por tema principal: “La promoción del aprendizaje convivencial comunitario a través de la participación protagónica de niñas, niños y adolescentes”.

Esta intervención tiene como propósito generar espacios de convivencia comunitaria a través de la promoción del aprendizaje convivencial, la ética del cuidado y la participación protagónica desde un enfoque de agencia social de las niñas, niños y adolescentes.

Las consultas con las personas adultas de la comunidad, niñas, niños y adolescentes se llevarán a cabo mediante entrevistas grupales, individuales, el trabajo en grupo en talleres que se desarrollarán en el quiosco de la comunidad, respetando la integridad de cada persona que participe en dichas actividades. Para su posterior análisis estos espacios de trabajo serán registrados en audio, video, así como. A través de fotografías, las cuales, en ningún caso, revelarán el rostro de las niñas, niños y adolescentes.

Toda la información obtenida será tratada de forma anónima y nunca se identificará a las personas participantes por nombre ni apellidos, todo con fines totalmente académicos y profesionales. Se respetará en todo momento la privacidad y la voluntad de las personas participantes en la intervención, así como su deseo de retirarse de cualquiera de los espacios de actividades si así lo desean.

Conocidos todos los detalles anteriormente citados, doy mi consentimiento para que tanto mi participación como la de mi(s) hijo/a (s) _____ participen en esta intervención.

Nombre y firma

Rancho Santa Clara, Cuquío, Jalisco

09/Septiembre/2023

Talleres de intervención

23 de marzo 2024

Antes de comenzar la sesión 1 hicimos una bienvenida a todas y todos los presentes, además me permitieron explicar de lo que iba los próximos talleres y la finalidad de estar compartiendo estos momentos, por lo que se mostraron muy entusiasmadas/os, hubo comentarios como “me gustaron mucho las actividades que hicimos la vez pasada”, “¿haremos más como esas?” “Aquí me siento segura y escuchada”, con esta introducción de sus sentires comenzamos con la importancia de sentirse así, cómodas, seguros y escuchados no solo en este espacio, sino en todos en los que forman parte y el compartir este tipo de actividades nos podría dar la apertura de irnos conociendo y reconociéndonos como sujetos de derechos.

Introduje la idea de crear un reglamento en la que todas y todos estuviéramos de acuerdo, ya que es importante establecer normas de interacción cuando compartimos un espacio, justo para sentirnos cómodas y seguras, estuvieron de acuerdo, incluso dijeron: “en la escuela también hicimos eso, pero lo puso la maestra, nosotros no opinamos”, “es importante tener reglas para no faltarnos al respeto”. Entonces uno por uno paso a escribir la regla que le pareciera más adecuada y conveniente, pero sobre todo que estaban dispuestas a cumplir.

Estas fueron las reglas y acuerdos que escribieron:

- Ayudarse
- Respeto
- Pasar en orden
- No correr cuando estamos en clases
- No empujar
- No pelear
- No decir groserías
- Tener respeto
- No pensar mal de sus compañeros
- No humillar

- No estirar
- No morder

Cuando todas y todos pasaron las volvimos a leer para saber si nos hacían sentido, si estábamos dispuestas a cumplirlas y de acuerdo con lo que habíamos escrito, concluimos que sí y seguimos con el taller.

Sesión 1: Expresión infantil desde un día típico

Grupo: Infancias 6-10 años y adolescencias 11-19 años

Objetivo: Identificar cómo los niños y niñas usan su tiempo y sus actividades cotidianas desde sus códigos de comunicación, buscando reconstruir su jornada diaria e identificar la cultura adulto céntrica que se manifiesta.

Materiales: fichas blancas, papelote, lápices y colores.

Fuente: Ames, Rojas y Portugal, 2010.

Lugar de encuentro: Quiosco

Horario: 5:00pm

Número de participantes: 11

Actividad:

I. Dibujos

1. Pedir a los niños que mencionen las cosas que hacen todos los días (diálogo).
2. Pedir a los niños que dibujen una de las cosas que hacen todos los días (Tiempo 10 minutos)
3. Iniciar a partir de la presentación de su dibujo, una conversación acerca de lo que hacen durante el día. Pedir a los niños que hablen acerca de: ¿Qué hacen durante el día? ¿Qué hacen cuando se levantan? ¿A qué hora se levantan? ¿Qué hacen después de desayunar? ¿Qué hacen al medio día? ¿A qué hora almuerzan? ¿Qué hacen después de almorzar? ¿Qué hacen por la tarde? Y cuando se pone oscuro, ¿qué hacen? ¿A qué hora van a dormir? Enfocarse en lo que hacen todos los días, pero luego extenderse a las actividades de los feriados y fines de semana y cómo se sienten hacia ellas.
4. Escribir cada respuesta en una tarjeta.

5. Cuando se han terminado de explicar los dibujos y se tiene un buen número de tarjetas, pedir a los niños que las ordenen en un papelógrafo que tiene las figuras del sol y la luna, para que pongan las actividades que hacen de día y de noche. Indicar a los niños que ordenen qué actividades realizan primero en el día y cuáles después.
6. Esto permite reconstruir su jornada diaria e identificar qué otras actividades hacen y que no han salido en el diálogo o los dibujos.

II. Actividad de clasificación

Cuando se vea que todas las áreas básicas han sido cubiertas, pedir a los niños que clasifiquen las tarjetas (por ejemplo: escuela, ayuda en la casa, tiempo libre, trabajo, comunidad) y colocarlas en un lugar específico por cada tipo de actividad identificada por los niños. Procurar que los niños participen, creen o propongan su propia nomenclatura/clasificación, pero si es necesario ofrecerles ejemplos y ayudarlos en ello. Por ej. La actividad X, ¿Con qué se relaciona? ¿Con la escuela? ¿Con la casa? ¿Con el tiempo libre? ¿Con qué otra cosa?

III. Preguntarles acerca de las actividades de las tarjetas

¿Cuál les gusta más? ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué? ¿Quién más en tu familia la hace? ¿Con quién en tu familia la haces? ¿Les pagan por realizar estas actividades?, ¿Les dan una propina por hacerlas?

IV. Actividades pagadas / tareas domésticas

1. Elegir las actividades en las que ayudan en casa (pueden ser actividades domésticas o pagadas).
2. Preguntar a los niños si pueden elegir si hacer o no esta actividad. Por ejemplo: ¿Es algo que haces si quieres, o tienes que hacerlo de todas maneras? ¿Qué pasa si no lo haces?
3. Agrupar las que tienen opción de hacer o no y las que no tienen opción.
4. Juntar las actividades nuevamente y preguntarles: ¿Cuáles de estas cosas (actividades) te serán más útiles cuando crezcas, cuando seas grande?
5. Preguntar a los niños que tan útil les parece la escuela para su futuro.

Al final de la sesión, dar las gracias a los niños y niñas por su participación y preguntarles si tienen alguna inquietud o algún comentario sobre la sesión.

25 de marzo 2024

Sesión 2: Paseo guiado por infancias y adolescencias en la comunidad

Grupo: Infancias 6-10 años y adolescencias 11-19 años

Objetivo: Recoger las percepciones de los niños y niñas sobre su comunidad, qué consideran más importante, qué les gusta y disgusta de este espacio con el fin de visibilizar su actoría social e identificando su organización infantil.

Materiales: cámara digital o celular, acceso a computadora para editar video, impresora para imprimir texto, cuaderno para el álbum, goma.

Fuente: Ames, Rojas y Portugal, 2010.

Lugar de encuentro: Quiosco

Horario: 4:00

Número de participantes: 20

Actividad:

Esta sesión será dividida en 2 momentos, con intervalo de algunos días entre una y otra.

Sesión 1: El paseo

1. Diálogo con los niños para explicarles la actividad. Usaremos como pregunta motivadora el tema de presentar la comunidad a un niño o niña que nunca ha ido.
2. Un grupo de dos o tres niños lleva al investigador alrededor del espacio elegido (comunidad), indicando lugares; gente y actividades que son importantes para el niño o niña, y qué le gusta o disgusta al niño/a. Preguntas para facilitar el tour: ¿Cómo le enseñarías tu comunidad a otro niño/a de tu edad? ¿Qué cosas es importante que sepa/conozca? ¿Cuál es el lugar que más te gusta en tu comunidad? ¿Cuál es el lugar que menos te gusta en tu comunidad? ¿Dónde pasan más tiempo los niños y las niñas? ¿Qué hacen ahí? Preguntar por celebraciones especiales y dónde/ cuándo ocurren. Preguntar como ellos participan
3. Toman fotografías a los lugares claves (pueden indicarle al investigador o tomarlas ellos mismos). Adicionalmente, un investigador filma el paseo.
4. Grabar y tomar notas durante la discusión y el paseo.

26 de marzo 2024

Sesión 3: Bienestar desde la ética del cuidado

Grupo: Infancias 6-10 años y adolescencias 11-19 años

Objetivo: Construir/generar con los niños y niñas los indicadores de bienestar desde su propia perspectiva, buscando cómo interpretan el cuidado de sí mismos y de las y los otros

Materiales: hojas blancas, colores, fichas blancas, lápices.

Fuente: Ames, Rojas y Portugal, 2010.

Lugar de encuentro: Quiosco

Horario: 5:00

Número de participantes: 5

Actividad:

I. Niño/a que le va mal en la vida

1. Pedir a los niños que cierren los ojos un momento y piensen en lo siguiente: “Piensa en una niña/niño al que creas que le va mal en la vida, solo piensa en esta persona”.

2. Repartir una hoja y pedir que la doblen a la mitad.

3. “Ahora dibuja esa persona en un lado de la hoja”. (Tiempo 10 minutos)

4. Luego, reúna a los niños y pregunte por turnos a cada uno, pidiéndoles que muestren su dibujo al grupo: “¿Cómo así le va mal a esta persona? ¿En qué cosas le va mal?” (Alternativamente: ¿Cómo sabes que está mal? ¿Qué te permite decir que le está yendo mal?)

Hay que revisar cuidadosamente el fraseo y las palabras para evitar razones causales del tipo por qué el niño/a puede estar mal.

5. Una vez que todos han mostrado sus dibujos, pedirles que mencionen cuatro cosas que indican que los niños/as están mal, entre todos, y anotarlas en tarjetas.

6. Pedirles que ordenen las tarjetas en orden de importancia y expliquen dicho orden.

II. Niña/o que le va bien en la vida

1. “Piensa en una niña/niño que está muy bien, que tiene una buena vida, solo piensa en esta persona”.

“Dibújala en el otro lado de la hoja”. (Tiempo 10 minutos)

2. Luego pregunte: “¿Cómo así este niño/a está bien? ¿En qué cosas le va bien?” (Opcionalmente: ¿Cómo sabes que está bien? ¿Qué te permite decir que está bien?)

3. Una vez que mostraron sus dibujos, pedirles que mencionen cuatro cosas que indican que los niños/as están bien, entre todos y anotarlas en tarjetas.

4. Pedirles que ordenen las tarjetas en orden de importancia y expliquen dicho orden.

III. Cierre

1. Preguntar a los niños y niñas: ¿Qué necesitaría el niño/a para estar mejor?, ¿A quién puede acudir?, ¿Alguien puede ayudarlo?, ¿Qué podemos hacer nosotros (niños/as) para que le vaya mejor en la vida? ¿Cómo podemos cuidarnos para que a pesar de que nos vaya mal, mejorar la situación? ¿Hay algo que podamos hacer como comunidad para resolver problemas cuando las cosas van mal? Dejar abierto el espacio por si ellos y ellas se les ocurre otra pregunta sobre el tema.

2. Tomar fotos de los dibujos antes de que los niños/as se vayan

Al final de la sesión, de las gracias a los niños y niñas por su participación y pregúnteles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

27 de marzo 2024

Sesión 4: Construyendo historias

Grupo: Infancias 6-10 años y adolescencias 11-19 años

Objetivo: Conocer su percepción acerca de la comunidad donde viven mediante la construcción de un cuento, en el cual se muestre la cooperación e interacción de todas y todos.

Materiales: hojas blancas, colores, lápices, borrador.

Fuente: Trevignani y Videgain, (2016)

Lugar de encuentro: Quiosco

Horario: 5:00 pm

Número de participantes: 7

Actividad:

Incitar a la creación de un cuento en conjunto, el cual tenga por tema algo relativo de la comunidad, sobre cómo es su vida dentro de su contexto.

1. Comenzar con una lluvia de ideas en la que todas y todos participen.
2. Acomodar como sería posible construir un cuento con las ideas brindadas
3. Decidir cómo quieren hacer el cuento, si con imágenes, grabado por voz o por video, etc....
4. Opción que alguno de los participantes se convierta en el narrador y vaya dirigiendo el cuento.

20 de abril 2024

Sesión 5: Álbum de experiencias del paseo

Grupo: Infancias 6-10 años y adolescencias 11-19 años

Objetivo: Generar un producto artístico que refleje sus sentipensares de la recolección de información sobre la comunidad, donde se respeten las ideas de cada una y uno, así como generar su participación protagónica desde el respeto de todas y todos.

Materiales: cámara digital o celular, acceso a computadora para editar video, impresora para imprimir texto, cuaderno para el álbum, goma.

Fuente: Ames, Rojas y Portugal, 2010.

Lugar de encuentro: Quiosco

Horario: 6:00pm

Número de participantes: 14

Actividad: Armar el álbum/video

1. Luego, en una sesión posterior, las fotografías y videos pueden ser usados para crear un aviso (propaganda) en video de su comunidad, agregando dibujos y textos, y con la ayuda del investigador, o crear un álbum con las fotos que se tomaron.

Al final de cada sesión, dé las gracias a los niños y niñas por su participación y pregúnteles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

El álbum o video puede ser compartido con un grupo más amplio (ej. profesores o padres, con el consentimiento de los niños).

*Poner como opción que todas las personas de la comunidad participen.

Hacer invitación para la última sesión, además de comentarles que deberán dialogar con sus familias para hacer la dinámica de la recuperación de la historia de la comunidad en esta última sesión.

27 de abril 2024

Sesión 6: Los desafíos de compartir poder entre adultos y adolescentes

Grupo: infancias, adolescencias y adultos

Objetivo: Las personas adultas hacen consciencia, en el marco de la ética del cuidado, de que las niñeces y adolescencias son sujetos con agencia social y capacidad de participación

política comunitaria, reconociendo cuales son las culturas adultocéntricas que se ejercen para así poder reflexionar de ellas.

Materiales: palos de madera y pintura

Fuente: UNICEF

Lugar de encuentro: Quiosco

Horario: 6:00pm

Número de participantes: 17

Actividad:

Este ejercicio se trabaja en grupo, entre adultos y adolescentes. El grupo puede tener entre 10 y 25 participantes. Comience por dividir el grupo en dos o tres subgrupos mixtos (adolescentes y adultos). Cada subgrupo debe realizar una tarea en forma colectiva, en la cual todos deben participar equitativamente.

Cada integrante del grupo recibe 10 palos de madera (de fósforos o helados) que debe pintar de un color especial y único (entregar lápices por grupo); cada integrante tiene el poder de controlar sus palos de madera y ubicarlos donde quiera y cuando quiera, pero deben construir un solo trabajo grupal. El grupo, en su conjunto, debe armar una figura que indique el facilitador en 2 minutos (puede dar 1 minuto más si el grupo lo necesita). La figura debe ser compleja, puede ser un puente, una máquina, el circuito de un computador, una plaza, etc. Todos los grupos parten al mismo tiempo, el facilitador presiona con el tiempo restante para concluir la tarea. Terminado el ejercicio se invita a conversar de la experiencia.

Realice una conversación con el grupo ampliado iniciando con alguno de los subgrupos. Facilite que adultos y adolescentes opinen y evitar las descalificaciones. Converse sobre las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron en el grupo de trabajo?
- ¿Cómo se organizaron?
- ¿Se sintieron escuchados todos?
- ¿Quién guió, ¿quién acató órdenes, por qué se organizaron así?

Enseguida conversen sobre el encuentro entre generaciones, el respeto de sus saberes, de su poder (p. ej.: el control sobre sus palos de madera), de la importancia de saber escuchar, de opinar, decidir y negociar espacios y tareas entre adultos y adolescentes. Para esto pregunte:

- ¿De qué forma podemos compartir decisiones entre adultos y adolescentes en la familia, escuela, instituciones?
 - ¿Cuáles son los problemas para los adultos, ¿cuáles son para los adolescentes?
 - ¿Qué debemos cambiar cada uno (adultos y adolescentes) para llegar a trabajar juntos?
- Hacer invitación para la dinámica de la última sesión del museo a las personas adultas para la recuperación histórica de la comunidad.

04 de mayo 2024

Sesión 7: Museo de la recuperación de la historia de la comunidad

Grupo: Toda la comunidad

Objetivo: Las niñas, niños y adolescentes visibilizan su actoría social desde su participación en conjunto con las personas adultas con el fin de recuperar la historia de la comunidad a partir de un dialogo intergeneracional.

Materiales: todos los materiales realizados de las sesiones pasadas.

Fuente: propia y de mi asesor David Sánchez

Lugar de encuentro: Quiosco

Horario: 6:00 pm

Número de participantes: 30

Actividad:

Montar un museo en el quiosco de la comunidad donde infancias, adolescencias y personas adultas adolescencias tengan el espacio de compartir sus experiencias, algún objeto antiguo e histórico que tengan en sus casas y que hayan utilizado las personas adultas cuando eran niñas y niños, además de tener la oportunidad de contar historias o anécdotas que contribuyen a la recuperación histórica de la comunidad. Así como elegir juegos que jugaban antes y crear una atmosfera de convivencia comunitaria, en la que todas y todos formen parte.